BRIGITTE BAUER

Praxisbezug und Berufsvorbereitung im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium

Rückmeldungen von Studierenden einer Pädagogischen Hochschule

Dortmund

1977

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538104_0016

Praxisbezug und Berufsvorbereitung im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium

- Rückmeldungen von Studierenden einer Pädagogischen Hochschule -

Dissertation
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Erziehungswissenschaften
an der Pädagogischen Hochschule Ruhr

vorgelegt von Brigitte Bauer, Dortmund

1977

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Referenten: Prof. Dr. W. Ferdinand
Prof. Dr. W. Brüne

Tag der mündlichen Prüfung: 6.Juli 1977

Meiner Mutter

Inhaltsverzeichnis

Seite

1. Problemstellung 1

2. Überblick über Arbeiten zum Theorie-Praxis-Bezug in der Ersten Phase der Lehrerausbildung.. 14

2.1 Untersuchungen an Studierenden 15

2.2 Untersuchungen an Referendaren und/oder Lehrern 21

2.3 Untersuchung zum Einstellungswandel in der Ersten und Zweiten Phase der Lehrerausbildung 26

3. Methodik und Durchführung der Untersuchung 28

3.1 Zielsetzung der Untersuchung 28

3.2 Arbeitshypothesen 31

3.3 Zur Definition von "Rückmeldungen"..... 34

3.4 Zur Erfassung der Rückmeldungen 37

3.5 Voruntersuchung 42

3.6 Beschreibung der Stichprobe und Vorgehen bei der Datenerhebung 45

3.7 Standort dieser Untersuchung innerhalb der Fächer des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums 50

4. Darstellung der Ergebnisse zu den einzelnen Befragungsinstrumenten 52

4.1 Methodologische Hinweise zur Darstellung der Einzelergebnisse und zur Bestimmung signifikanter Unterschiede bei Gruppenvergleichen 52

4.2 Studienzufriedenheit, Studienwahl und Weiterbildungsabsichten 57

4.2.1 Aspekte der Studienzufriedenheit und Studienwahl 57

4.2.1.1 Beschreibung der Fragen 57

4.2.1.2 Ergebnisse 58

4.2.2 Weiterbildungsabsichten 64

4.2.2.1 Beschreibung der Frage 64

4.2.2.2 Ergebnisse 64

Seite

4.3 Rückmeldungen zum Praxisbezug und zur Berufsvorbereitung im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium 72

4.3.1 Inhalte von Lehrveranstaltungen 72

4.3.1.1 Beschreibung der Fragen 72

4.3.1.2 Ergebnisse 72

4.3.2 Formen von Lehrveranstaltungen 76

4.3.2.1 Beschreibung der Frage 76

4.3.2.2 Ergebnisse 77

4.3.2.3 Exkurs: Die Diskrepanz zwischen den Wünschen der Studenten und dem Angebot der Hochschule 79

4.3.3 Polaritätenprofil I zur Einschätzung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums 83

4.3.3.1 Beschreibung des Instrumentes. 83

4.3.3.2 Ergebnisse 85

4.3.3.2.1 Rangreihe der Polaritäten 85

4.3.3.2.2 Ergebnisse der Gruppenvergleiche 87

4.3.4 Items zum Theorie-Praxis-Bezug im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium 91

4.3.4.1 Beschreibung der Zusammenstellung der Items 91

4.3.4.2 Ergebnisse 96

4.3.4.2.1 Rangreihe der Items. 96

4.3.4.2.2 Ergebnisse der Gruppenvergleiche .. 98

4.3.5 Vorbereitung auf Eigenschaften und Verhaltensweisen, die für den Lehrerberuf von Bedeutung sein dürften 107

4.3.5.1 Beschreibung des Befragungsinstrumentes 107

4.3.5.2 Ergebnisse 109

Seite

4.3.6 Globale Einschätzung der Berufsvorbereitungsgüte 113

4.3.6.1 Beschreibung der Frage 113

4.3.6.2 Ergebnisse 113

4.3.7 Aspekte für eine zufriedenstellende bzw. nicht zufriedenstellende Berufsvorbereitung durch das erziehungswissenschaftliche Grundstudium 115

4.3.7.1 Beschreibung des Befragungsinstrumentes 115

4.3.7.2 Ergebnisse 116

4.3.7.2.1 Ergebnisse für die Gesamtgruppe .....

4.3.7.2.2 Ergebnisse der Gruppenvergleiche .. 117

4.4 Einschätzung der eigenen zukünftigen Lehrertätigkeit 122

4.4.1 Erwartete Anfangsschwierigkeiten 122

4.4.1.1 Beschreibung des Befragungsinstrumentes 122

4.4.1.2 Ergebnisse 124

4.4.1.2.1 Ergebnisse für die Gesamtgruppe 124

4.4.1.2.2 Ergebnisse der Gruppenvergleiche .. 126

4.4.2 Polaritätenprofil II zur antizipierten Gefühlslage als Lehrer 127

4.4.2.1 Beschreibung des Instrumentes. 127

4.4.2.2 Ergebnisse 129

4.4.2.2.1 Rangreihe der Polaritäten 129

4.4.2.2.2 Ergebnisse der Gruppenvergleiche .. 131

4.4.2.2.2.1 Semesterzahl ... 131

4.4.2.2.2.2 Geschlecht 132

4.4.2.2.2.3 FPI-N (Emotionale Labilität) 133

Seite

4.5 Persönlichkeitsdimensionen 139

4.5.1 Zur Erfassung von Persönlichkeitsdimensionen mit dem "Freiburger Persönlichkeitsinventar" 139

4.5.2 Ergebnisse 140

5. Darstellung korrelativer Zusammenhänge 145

5.1 Methodologische Hinweise zur Darstellung der Ergebnisse und zur Durchführung der Berechnungen 145

5.2 Korrelationen der Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl mit Befragungsinstrumenten zum Praxisbezug und zur Berufsvorbereitung im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium 148

5.2.1 Korrelationen zwischen den Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl.... 148

5.2.2 .... mit dem Polaritätenprofil I zur Einschätzung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums 150

5.2.3 .... mit Eigenschaften und Verhaltensweisen, die für den Lehrerberuf von Bedeutung sein dürften 151

5.2.4 .... mit den Items zum Theorie-Praxis-Bezug 154

5.2.5 .... mit der globalen Einschätzung der Berufsvorbereitungsgüte 158

5.2.6 .... mit dem Polaritätenprofil II zur antizipierten Gefühlslage als Lehrer.... 159

5.3 Korrelationen der Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl mit Persönlichkeitsdimensionen 161

5.4 Korrelationen der Persönlichkeitsdimensionen mit Befragungsinstrumenten zum Praxisbezug und zur Berufsvorbereitung im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium 166

5.4.1 .... mit dem Polaritätenprofil I zur Einschätzung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums 166

5.4.2 .... mit Eigenschaften und Verhaltensweisen, die für den Lehrerberuf von Bedeutung sein dürften 167

5.4.3 .... mit der globalen Einschätzung der Berufsvorbereitungsgüte 169

5.4.4 .... mit den Items zum Theorie-Praxis-Bezug 170

5.4.5 .... mit dem Polaritätenprofil II zur antizipierten Gefühlslage als Lehrer 173

5.4.6 Exkurs: Zur Bedeutung der Dimension "Offenheit" 175

5.4.7 Das Geschlecht als intervenierende Variable 177

5.5 Darstellung der Faktorenanalyse 179

5.5.1 Methodik und Durchführung 179

5.5.2 Ergebnisse 182

5.6 Zusammenfassung 194

6. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse 197

6.1 Vorbemerkung 197

6.2 Rückmeldungen zum Praxisbezug und zur Berufsvorbereitung im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium 198

6.2.1 Beantwortung der Arbeitshypothese 1 ....

6.2.2 Diskussion 204

6.3 Zusammenhänge zwischen Studienzufriedenheit und Rückmeldungen 211

6.3.1 Beantwortung der Arbeitshypothese 2 211

6.3.2 Diskussion 213

6.4 Die Variablen "Semesterzahl" und "Geschlecht" in ihren Zusammenhängen zu Studienzufriedenheit und Rückmeldungen 216

6.4.1 Beantwortung der Arbeitshypothesen 3 und 4 .....

6.4.2 Diskussion 220

6.5 Die Persönlichkeitsdimensionen "Neurotizismus" in ihrem Zusammenhang zu Studienzufriedenheit und Rückmeldungen 224

6.5.1 Beantwortung der Arbeitshypothese 5 224

6.5.2 Diskussion 227

7. Zusammenfassung der Ergebnisse 233

Literaturverzeichnis 236

ANHANG

Fragebogen der Voruntersuchung ..... A 1

Fragebogen der Hauptuntersuchung ..... A 12

1. Problemstellung

Anstoß zu dieser Untersuchung wurde durch zahlreiche Gespräche mit Studenten gegeben, die in dem Grundtenor übereinstimmten, daß sie sich kaum oder nur unzureichend durch das Studium an der Pädagogischen Hochschule auf den angestrebten Lehrerberuf vorbereitet fühlen. Zum anderen wurde aus der Beschäftigung mit Literatur zu Fragen der Lehrerausbildung die Überzeugung gewonnen daß zwar über diese Probleme viel diskutiert und noch mehr publiziert wird, Rückmeldungen über das Lehrerstudium durch die primär Betroffenen hingegen weitgehend fehlen.

Und hier setzt das Anliegen dieser Untersuchung an: Lehrerstudenten einer Pädagogischen Hochschule zu befragen, wie sie ihr erziehungswissenschaftliches Grundstudium[1)] unter dem Gesichtspunkt der Vorbereitung auf die spätere Lehrertätigkeit erleben, bewerten und beurteilen.
Diese vorliegende Fragebogenuntersuchung stellt einen Versuch dar, die bisher nur informellen und willkürlichen Informationen durch Studierende über die Unzulänglichkeit der Berufsvorbereitung durch das Lehrerstudium anhand von Zahlenmaterial zu systematisieren und zu objektivieren.

Im weiteren Sinne ist Anliegen dieser Untersuchung auch eine "Evaluation" der Berufsvorbereitung durch das Grundstudium. Bewertungsmaßstab sind jedoch nicht äußere, "objektive" Kriterien, wie etwa "Bewältigung konkreter schulischer Situationen" oder

---

1) Das erziehungswissenschaftliche Grundstudium wird aus den Fächern Pädagogik (Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik sowie Allgemeine Didaktik), Psychologie, Soziologie, Philosophie und Politikwissenschaft gebildet.

"Verwirklichung wünschenswerter Lehrerverhaltensweisen" um nur einige von zahlreichen möglichen Kriterien zu nennen. Angestrebt wird also keine "objektive", sondern vielmehr eine "subjektive Evaluation" der Studieneffektivität, wobei studentische Rückmeldungen über Praxisbezug und Berufsvorbereitung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums zugrundegelegt werden.

Vorerst sei dargelegt, warum sich diese Untersuchung auf die Berufsvorbereitung durch das erziehungswissenschaftliche Grundstudium beschränkt, denn sowohl Fachdidaktiken als auch Ausbildung in der zweiten Phase stehen gleichermaßen vor dem Problem der Vermittlung der für den Lehrerberuf notwendigen Qualifikationen.
Die Fragestellung konzentriert sich deshalb besonders auf das Grundstudium, weil in den von den Sachzwängen der fachlichen Inhalte "befreiten" erziehungswissenschaftlichen Fächern sowohl eine theoretische Durchdringung von Schule und Lehrerberuf als auch eine Orientierung an den emotional-motivationalen und sozialen Grundlagen des Lehrerverhaltens in theoretischer und praktischer Form gewährleistet werden könnte. [1)]

Sinn des Grundstudiums ist es, eine erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Grundlage zu schaffen, auf deren Hintergrund konkretes, aber auch reflektiertes Handeln in der Schulpraxis überhaupt erst erfolgen kann. Daß die Fächer des Grundstudiums diesem Auftrag gerecht zu werden versuchen, wird hier

1) Zur Zeit der Fragebogenerhebungen von Dezember 1974 bis Oktober 1975 galt noch die inzwischen abgelöste "Studienordnung der Pädagogischen Hochschule Ruhr" für den Studiengang zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an der Grundschule und Hauptschule vom 9.1.1968. Da inzwischen eine neue Studienordnung in Kraft getreten ist, stellen die Ergebnisse dieser Untersuchung eine Art "Abgesang an die alte Studienordnung" dar.

gar nicht in Frage gestellt. Zu prüfen bleibt allerdings, ob die genannten Fächer auch den anderen Teil ihrer Aufgabe, nämlich die Einbeziehung der Schulpraxis in das Lehrangebot und die Vorbereitung auf konkretes Lehrerverhalten bislang genügend berücksichtigt haben und hier für die Studierenden ausreichende Angebote geschaffen wurden.
Der oft zitierte und durch viele Beispiele immer wieder belegte Spruch der Ausbilder in der Zweiten Phase, "Nun vergessen Sie erst einmal alles, was Sie an der Hochschule gelernt haben", sollte Veranlassung geben, die erziehungswissenschaftlichen Fächer zu überprüfen, ob ihre Aufgaben und Funktionen für die Vorbereitung auf den Lehrerberuf ausreichen.

Die "Evaluation" dieser Aufgaben und Funktionen des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums durch die Studierenden selbst erscheint deshalb als besonders dringlich, weil diese von Ausbildungsdefiziten primär betroffen werden.
Die "'systematisch' schwache Stelle"[1] der Lehrerausbildung, nämlich Praxisbezug und Berufsvorbereitung, ist ohne Mitbeteiligung aller Betroffenen nicht zu lösen. Dies schließt die Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen der Studierenden ein.[2] Dazu soll die Erhebung studentischer Rückmeldungen über Praxisbezug und Berufsvorbereitung im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium einen Beitrag leisten.

Die Anzahl der Autoren, die auf das innerhalb des Lehrerstudiums ungelöste Theorie-Praxis-Problem, auf den unzureichenden Praxisbezug der Studieninhalte

---

1) Bokelmann (1970), S. 98
2) Vgl. Thomas (1972), S. 38

und die nur unvollständig gewährleistete Vorbereitung auf den Beruf hinweisen, ist Legion.[1)]
Der Rahmen dieser Untersuchung würde durch eine selbst noch so geraffte Darstellung des gegenwärtigen Diskussionsstandes zum Theorie-Praxis-Bezug innerhalb der Lehrerausbildung gesprengt.[2)] Deshalb sollen lediglich die sich direkt auf die Problemstellung der vorliegenden Untersuchung beziehenden Aspekte zum Theorie-Praxis-Bezug kurz umrissen werden.

Die Problematik der nur unzureichend gelösten Vorbereitung auf den Beruf wird aus zahlreichen kritischen Stellungnahmen zum Ausbildungsresultat des Lehrerstudiums deutlich. Dieses kann beispielsweise als ein "Qualifikationsparadoxon" umschrieben werden. Die während der Lehrerausbildung erworbenen Qualifikationen stimmen mit denen im Lehrerberuf geforderten in der Weise nicht überein:

- einerseits werden Qualifikationen vermittelt, die für das berufliche Handeln nicht erforderlich sind,
- andererseits werden Qualifikationen, die zur Bewältigung der beruflichen Praxis erforderlich sind, gar nicht oder in unzureichender Ausprägung erworben.[3)]

---

1) Einige Autoren seien stellvertretend angeführt: Bokelmann (1970); Beckmann, H.K. (1968 a,b; 1971); Händle, C. (1972); Huber, L. (32/1974); Klink, J.G. (1974); Seiffert, H. (1969)

2) Stattdessen sei auf folgende Autoren hingewiesen, die den Theorie-Praxis-Bezug im Rahmen der Lehrerausbildung von jeweils unterschiedlichen Perspektiven aus erörtern:
Beckmann (1968 b) gibt einen detaillierten Überblick über die historische Entwicklung der Theorie-Praxis-Problematik,
Händle, C., (1972), widmet sich vorwiegend Reformmodellen zum Praxisbezug.
Ferner wird verwiesen auf die Hefte "Blickpunkt Hochschuldidaktik", insbesondere auf die Hefte 32/1974 34/1974, 35/1975, davon auf die Aufsätze von Huber, L. (32), S.142-150; Frech, W.H. (33), S.103-120; Herz, O. (35), S.5-67; Neef, W. (34), S.55-74

3) Herz, O. (33/1974), S. 131

Dieses "Qualifikationsparadoxon" dürfte weitgehend als Folge des Auseinanderklaffens von erziehungswissenschaftlichen Studieninhalten und der Schulpraxis, mit der der Hochschulabsolvent konfrontiert wird, verstanden werden.[1)]
Zu diesem primär von Studenten und Lehrern erfahrenen Ausbildungsresultat liegt eine Vielzahl von Erfahrungsberichten und Stellungnahmen vor, die die ungelöste Brisanz dieses Themas illustrieren.

P a s c h e n[2)] kommentiert dieses Phänomen wie folgt: "An keiner Stelle wird die Diskrepanz zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis so konkret von allen Beteiligten erlebt wie in der Lehrerbildung. Die Praxis dieser Vermittlung wird heute oft als 'Misere' beurteilt, die sich in vielen Vorwürfen äußert: Praxisferne, Orientierungslosigkeit, Mangel an affektiven, menschlichen Kontakten, Desinteresse an Theorie und Abstraktion, Mangel an Mitteln und Personal für Forschung und Lehre". Und S e i f f e r t[3)] stellt schlicht formulierend fest: "Die Studenten lernen auf der Hochschule etwas anderes, als sie in der Praxis nachher tatsächlich vorfinden".
Welche Folgen hat nun dieses "Qualifikationsparadoxon" oder anders formuliert, dieses Auseinanderklaffen erziehungswissenschaftlicher Studieninhalte und Schulpraxis für die betroffenen Studenten und Lehrer?

---

1) Vgl. Klink, J.-G., (1974) , S.177: "Die wortreiche Gespreiztheit einer sich als wissenschaftlich verstehenden Theorie verstellt in ihrer unrealistischen Praxiseinschätzung den Zugang zu einer das erzieherische Handeln bewältigenden Professionalisierung des Lehrers."

2) Paschen, H. (1972), S.1

3) Seiffert, H. (1969), S.172

Theoretische Stellungnahmen zu dieser Fragestellung ließen sich wiederum mit zahlreichen Zitaten anführen. Resummeé vieler Kommentare zur Situation der von dieser "Ausbildungsmisere" betroffenen Studenten ist: das von den lehrerausbildenden Institutionen nicht gelöste Theorie-Praxis-Problem bleibt schließlich in seiner ganzen Tragweite den Studenten selbst aufgebürdet. Die daraus resultierenden Konflikte müssen von den Studenten "individuell im Verlaufe ihrer Biographie ausgetragen und verarbeitet werden. Im allgemeinen sind sie damit überfordert; junge Lehrer passen sich daher häufig entweder theoretisch resignierend an traditionelle praktische Forderungen an oder sie weichen berufspraktischer Tätigkeit praktisch resignierend aus."[1)]
Werden diese soeben geschilderte Realität des Lehrerstudiums, wie sie vielerorts noch charakteristisch sein dürfte, und das in Gutachten und Empfehlungen entworfene Ideal einander gegenüber gestellt, so ergibt sich eine deutliche Diskrepanz.

Skizziert seien deshalb die "Empfehlungen der Bildungskommission"[2)] besonders bezüglich des hier interessierenden Theorie-Praxis-Bezuges im Rahmen der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Ausbildung des Lehrerstudiums.[3)]

---

1) Händle, Ch. (1972), S.12

2) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen (1973), S.217-252

3) Einblick in die zahlreichen bis zur endgültigen Formulierung der "Empfehlungen der Bildungskommission" aufgetretenen Schwierigkeiten, in die mühsame Arbeit des Gegeneinanderabwägens verschiedener Standpunkte gibt Hanssler, B. (Hrsg.), Gutachten und Studien der Bildungskommission (1971). In diesem Band ist das Ringen des Unterausschusses "Lehrerbildung" um eine Konzeption zur Neuordnung der Lehrerbildung (1966-1970) anhand von Überblicken über Vorarbeiten, Arbeitsergebnisse und gemeinsam formulierten Leitsätzen und anhand der vom Unterausschuß angeforderten (Fortsetzung S. 7)

1. Das Lehrerstudium soll auf die Aufgaben des Lehrers "Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren" vorbereiten (S.217)

2. Die drei aufeinander zu beziehenden Elemente der Lehrerbildung sind
   - Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften[1)],
   - Fachwissenschaften und Fachdidaktik
   - praktische Erfahrung und Erprobung sowie ihre kritische Auswertung.

3. Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Ausbildung ist von zentraler Bedeutung für das Studium aller Lehrer und soll den Studenten dazu befähigen, "Erziehungssituationen, Unterrichts- und Erziehungsaufgaben und Lernprozesse in ihren anthropologischen, gesellschaftlichen und politischen Bezügen analytisch verstehen" zu könen (S.222). "Eine so begründete kritisch-wissenschaftliche Haltung gegenüber der pädagogischen Arbeit läßt sich nur durch eine Ausbildung erreichen, die auf Ergebnissen und Methoden der Erziehungs-, Verhaltens- und Gesellschaftswissenschaften aufbaut." (S.222) Aber eine derartige "Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Ausbildung kann erst dann erfolgreich sein, wenn bereits den theore-

---

Forts. v. S.6

Gutachten dokumentiert.
Wie ein roter Faden durchzieht die Theorie-Praxis-Problematik diese Dokumente. Vgl. dazu: Robinsohn, S.35; Liechtenstein-Rother, S.44; Hassenstein, S.103; Der Entwurf zu einer Neuordnung der Lehrerbildung (1969) räumt dem Theorie-Praxis-Problem einen bedeutsamen Stellenwert ein und hebt besonders hervor, daß die "Verzahnung von Theorie und Praxis ... für die geforderte Ausbildung charakteristisch sein muß." (S.120).
Die "Empfehlungen der Bildungskommission" basieren wesentlich auf dieser Arbeit des Unterausschusses "Lehrerbildung".

tischen Studien die verschiedenen Formen der Praxis zugeordnet werden". Durch praxisbezogene Lehrangebote - für die von der Bildungskommission einige Möglichkeiten als Beispiele angeführt werden, wie etwa Einführung in die Methoden der Beobachtung und Analyse von Unterrichts- und Erziehungssituationen sowie von Fallstudien- soll sichergestellt werden, "daß die Praxis in der Ausbildung durch theoretische Lehrangebote angemessen vorbereitet und eingeführt wird." (S.223).

Auf die große Bedeutung der Praxis im Rahmen der Lehrerbildung wird von der Bildungskommission in verschiedenen Zusammenhängen der Empfehlungen immer wieder verwiesen und die Notwendigkeit aufgezeigt, theoretische und praktische Studien von Anfang an miteinander zu verknüpfen. "Erst die Reflexion im Spannungsfeld von Theorie und Praxis macht theoretische Studien in den Erziehungs- und gesellschaftswissenschaften und in der Fachdidaktik fruchtbar. Es ist daher nicht möglich, die verschiedenen Formen praktischer Erprobung und Erfahrung von der theoretischen Ausbildung zeitlich zu trennen." Praxis im Bereich der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften "wird in ihrer engen Verbindung mit dem Studium als Bestandteil einzelner Studienveranstaltungen sehr unterschiedliche Formen haben." (S.231)

In der "Verzahnung von Theorie und Praxis", einem der Schlüsselbegriffe der Bildungskommission, liegt seit den Anfängen der Lehrerbildung ein wesentliches Grundproblem, das im Laufe der geschichtlichen Entwicklung des Lehrerberufes in unterschiedlicher Weise interpretiert und zu lösen versucht wurde.[1)]

---

1) Vgl. Seemann, H.R. (1964); Beckmann, K.H. (1968 b)

Auf den ersten Blick könnte nun angenommen werden, mit der Formulierung der "Empfehlungen der Bildungskommission" sei das Theorie-Praxis-Problem seiner Lösung einen Schritt näher gekommen.

Zwar postulieren die "Empfehlungen" die Notwendigkeit, theoretische und praktische Studien während des Studiums von Anfang an miteinander zu verknüpfen, zwar wird die "Praxislosigkeit" des Hochschulstudiums von allen gesellschaftspolitischen Standpunkten aus in der Diskussion um die Reform des Lehrerstudiums angeprangert[1], doch ist die Umsetzung dieser allgemeinen Forderungen und Postulate in die konkrete Studienrealität mit erheblichen Schwierigkeiten behaftet und steht gegenwärtig noch weitgehend aus.

H ä n d l e [2] betont, daß die stets charakteristische Trennung zwischen Theorie und Praxis auch noch in den gegenwärtigen Diskussionen zur Lehrerreform vorliege, bei denen der Berufspraxisbezug zwar zentral, aber dennoch vernachlässigt sei, da organisatorischen Voraussetzungen Priorität zukomme, hinter denen die inhaltliche Strukturierung zurücktrete.
Abgesehen von der Betonung organisatorischer Voraussetzungen - z.B. in der Diskussion um eine einphasige oder zweiphasige Lehrerausbildung- treten bei der inhaltlichen Strukturierung erhebliche Schwierigkeiten auf.
So divergieren die Auffassungen darüber, was unter verstärktem "Praxisbezug" nun überhaupt konkret zu verstehen sei. Verbindliche Definitionen der Begriffe "Theorie" und "Praxis" liegen - bezogen auf die Lehrerbildung - nicht vor. Vielmehr werden diese "Konstrukte" in unterschiedlicher Weise interpretiert.

---

1) Vgl. Becker, E. (35/1975), S.89-94; Herz, O., Huber, L. (35/1975), S. 11-12

2) Händle, C. (1972), S.3

Denn es gibt immer nur eine spezifisch gefärbte Theorie-Praxis-Problematik auf dem Hintergrund einer bestimmten wissenschaftstheoretischen und/oder gesellschaftspolitischen Position.[1] Konkret heißt dies: weder gibt es Übereinstimmungen über eine "Theorie der Schule", noch darüber, was unter "Schulpraxis", "Schulwirklichkeit" u.dgl. zu verstehen ist. Ferner liegt eine verbindliche Theorie pädagogischen Handelns nicht vor[2], so daß die einzelnen fachspezifischen Inhalte im Wesentlichen unverbunden nebeneinander stehen und so der Gefahr unterliegen, sich zu einem im luftleeren Raum schwebenden theoretischen Überbau zu entwickeln, ohne Bezug zu einer wie auch immer verstandenen "Schulpraxis

Die Diskussion darüber, welche fachspezifischen Inhalte und Methoden unter dem Gesichtspunkt des "verstärkten Praxisbezuges" oder der "Berufsvorbereitung" für die Curricula des Lehrerstudiums auszuwählen seien, bleibt mitten in dieser Problematik stecken.
Bei dem Versuch, das Postulat der "Verzahnung von Theorie und Praxis" in die konkrete Ausbildungsrealität umzusetzen, zeigt sich eine Vielzahl noch relativ unüberprüfter Größen. Bei der stichprobenhaften Durchsicht von Literatur zu Problemen der Lehrerausbildung fällt die ungeheure Diskrepanz auf zwischen dem Ausmaß an Diskussionen, Stellungnahmen und Manifesten einerseits und den nur sehr spärlichen Kenntnissen über die im Bereich der Hochschulausbildung wesentlich wirksamen Variablen andererseits.

---

1)Vgl. Beckmann, H.K. (1968 b; 1971); Christiani, R. (1974); Lersch, R. (1975); Roeder, P.M. (1968)

2)Vgl. Beckmann, H.K. (1968 b), S. 128 f; Winnefeld, F. (1972), S. 129

Deshalb wird von einer Anzahl von Autoren [1] eingehend auf die Notwendigkeit hingewiesen, durch hochschuldidaktische Forschungen die bisher weitgehend unüberprüften Variablen zu ermitteln. Als besonders dringliche Forschungsziele sind zu nennen: empirisch abgeleitete Ausbildungsziele und -inhalte sowie Überprüfung des Lehr- und Lernerfolges (Evaluation) im Bereich der Hochschulausbildung.[2] So liegt in der Analyse der konkreten Anforderungen des Lehrerberufes und der "Generierung von Hypothesen über den Erwerb der erforderlichen Qualifikationen"[3] eines der Schlüsselprobleme der Lehrerausbildung[4] überhaupt.

---

1) Kornadt, in: Meister (1974), S.9;
Händle, Ch., (1972); Thomas, H., (1972);
Hassenstein, B. (1971), S.51, betonte als Vertreter des Wissenschaftsrates die Dringlichkeit erziehungswissenschaftlicher Forschungen, da aufgrund des Fehlens von überzeugendem Tatsachenmateriel "bildungspolitische Entscheidungen in höchst unerwünschter Weise in der Luft hängen würden" und "bildungspolitische Diskussionen durch wissenschaftlich nicht tragfähige Aussagen belastet werden und damit die Gefahr von Fehlentscheidungen bestehen bleibt."

2) Auch solche auf dem Hintergrund hochschuldidaktischer Forschungen abgeleiteten Studieninhalte und -ziele bleiben selbstverständlich immer nur vorläufige. Sie müssen stets "im Zuge der Zeit" den sich wandelnden konkreten Anforderungen des Lehrerberufes neu angepaßt und - wird das Postulat der "Innovation" miteinbezogen - über eine solche Analyse der konkreten Lehrertätigkeit hinaus quasi als "Idealentwurf" in die Zukunft geplant werden. Bei solch einem Vorgehen sind in diesen "Idealentwürfen" stets gesellschaftspolitische sowie pädagogische Zielvorstellungen und empirisch ermittelte Befunde miteinander verflochten.

3) Vgl. Thomas, H. (1972), S.31

4) Vgl. dazu ferner
Händle, Chr. (1972), S. 75-81;
Huber, L. (32/1974), S. 142-150

Eine Berufsforschung, auf deren Hintergrund die für den Lehrerberuf notwendigen Qualifikationen in operationalisierter Form in Studieninhalte und Studienziele integriert werden könnten, fehlt weitgehend.[1] Dies dürfte u.a. auch das als "Qualifikationsparadoxon" zum umschreibende Ausbildungsresultat des Lehrerstudiums mit all den schwerwiegenden Konsequenzen für die Lehrer, aber auch vor allem für die Schüler zur Folge haben.
Wie die Studierenden nun diese Konsequenzen aus dem bisher noch weitgehend ungelösten Problem der Berufsvorbereitung durch das Lehrerstudium erfahren und beurteilen, ist Gegenstand dieser Untersuchung.

Zusammenfassend läßt sich das Problem des Praxisbezuges und der Berufsvorbereitung im Rahmen des Lehrerstudiums, bezogen auf die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung so charakterisieren:

- zwar wird die "Praxislosigkeit" des Lehrerstudiums von den verschiedenen hochschulpolitischen und gesellschaftspolitischen Standorten aus kritisiert und übereinstimmend ein verstärkter "Praxisbezug" gefordert,
- zwar liegen in unübersehbarer Vielfalt Stellungnahmen, Manifeste, Dokumente, Gutachten und Berichte zum Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung vor,
- doch besteht zugleich ein erheblicher Mangel an empirischen Untersuchungen zu wesentlichen Punkten des Theorie-Praxis-Bezuges in der Lehrerbildung wie z.B.: qualitative Berufsforschung, empirische Ableitung von Studieninhalten und Studienzielen und nicht zuletzt Rückmeldungen durch die Studierenden selbst über ihre Hochschulausbildung.

---

1) Vgl. Huber, L. (32/1974); Thomas, H. (1972)

Die Kluft zwischen Theorie und Praxis wird auch in diesem Zusammenhang unter anderer Perspektive noch einmal beleuchtet, betrachtet man das Mißverhältnis zwischen Diskussionen zu Fragen der Lehrerausbildung und empirisch ermitteltem Tatsachenmaterial.

2. Überblick über Arbeiten zum Theorie-Praxis-Bezug in der Ersten Phase der Lehrerausbildung

Anhand einer Auswahl solcher empirischer Untersuchungen, die sich auf das Studium im allgemeinen undden Theorie-Praxis-Bezug in der Ersten Phase der Lehrerausbildung im besonderen beziehen, sei die Problematik der Fragestellung veranschaulicht und ein Bezugsrahmen vermittelt, auf dessen Hintergrund die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung eventuell eingeordnet werden können. Diese Auswahl kann selbstverständlich keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben.

P. M ü l l e r (1971) gibt einen detaillierten Überblick über die deutschsprachigen empirischen Untersuchungen zu Rolle, Berufsbild und Ausbildung des Lehrers. Aus dieser Dokumentation wird die Vielfalt der Standpunkte ersichtlich, wobei theoretische und analytische Beiträge, Postulate und Beschreibungen der Lehrersituation von sehr unterschiedlichem wissenschaftlichen Anspruch nebeneinander stehen.

Die von mir vorgefundenen Untersuchungen zum Problemkreis des Theorie-Praxis-Bezuges in der Lehrerausbildung sind in der Mehrzahl

- entweder an Studierenden, die zu diesem und zumeist noch weiteren Aspekten ihres Studiums befragt wurden,
- oder an Referendaren und/oder Lehrern, die rückblickend über ihr Studium urteilen sollten,

durchgeführt worden.
Fragebogen und Interviews von jeweils sehr unterschiedlichen Strukturierungs- und Standardisierungsgraden waren die am häufigsten verwendeten Untersuchungsmethoden. Dabei bildete das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerausbildung meist nur einen Teil-

oder Nebenaspekt der Fragestellung.

2.1 Untersuchungen an Studierenden

In G. A c h i n g e r s (1969) breit angelegter Fragebogenuntersuchung zum Studium des Lehrers (N = 648 PH- und N = 416 Uni-Studenten, Befragung WS 64/65 bis WS 65/66), die an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen Niedersachsens durchgeführt wurde, nimmt das Theorie-Praxis-Problem einen gewichtigen Stellenwert ein.

Wie die Ergebnisse hierzu zeigten, stellte bei den befragten Studierenden die Berufsausbildung das dominierende Studienmotiv dar, das Studium sollte dementsprechend vor allem auf den späteren Beruf hin ausgerichtet sein. Die Hochschulen betonten hingegen nach Auffassung der Studierenden zu sehr die theoretische, d.h. praxisferne Seite des Studiums (S.104-120).

Die Untersuchung gibt zusätzlich Hinweise auf unterschiedliche Einstellungen zum Studium bei männlichen und weiblichen Studierenden. Die weiblichen Studierenden hatten insgesamt eine negativere Haltung gegenüber Hochschule, Professoren, Studienaufbau und Studieninhalten als die männlichen Studierenden (S.121). Auch befürworteten die Studentinnen viel stärker einen mehr auf die Praxis ausgerichteten Studiengang als die Studenten (S.115).

Kritik an der Praxisferne der Studieninhalte, verbunden mit dem Wunsch nach stärkerer Berufsbezogenheit des Lehrerstudiums war eines der wesentlichen Ergebnisse aller hier zu nennenden Untersuchungen an Studenten.[1)]

Stellvertretend sei wegen des hohen Grades an inhaltlicher Übereinstimmung in den Ergebnissen dieser verschiedenen Untersuchungen lediglich noch eine Arbeit zitiert.
In der Untersuchung von P i e z u n k a (1971) bestand bei den 150 befragten Examenskandidaten der Pädagogischen Hochschule Freiburg eine erhebliche Unzufriedenheit mit dem Studium. Nur 8,8% beurteilten das Studium als "gut", 21% hingegen als "schlecht" und 3,9% sogar als "sehr schlecht", 65,6% als "mittelmäßig". Im Laufe des Studiums wurde die Beurteilung zunehmend negativer, 86,5% der Studierenden fanden das Studium nicht ausreichend im Hinblick auf die Berufsvorbereitung, dabei wurde besonders der Praxisbezug vermißt. "Viele Studierende sehen keinen Sinn in dieser Ausbildung, da sie nicht recht wissen, wie sie später für ihren Beruf nützlich sein soll."(S.117)
Die Untersuchung von K u d e r a und G r a e ß n e r[2)], bei der sowohl Stellungnahmen von Studenten als auch von Hochschullehrern zu bestimmten Themen der Lehrerausbildung eingeholt wurden, weist zusätzlich darauf hin, daß Lernende und Lehrende den Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerausbildung völlig unterschiedlich beurteilen. 85% der Studenten waren der Meinung, man solle die theoretische Ausbildung zugunsten der praktischen reduzieren,

1) Vgl. Albrecht, Th. (1973); Andriessens, P., Voigt, E. (1969); Kudera, W., Graeßner, D.E. (1974); Scholz, G. (1972 a); Piezunka, H. (1971)

2) Kudera, W., Graeßner, D.E. (1974), S.86

hingegen stimmten 90% der Hochschullehrer für eine Intensivierung der theoretischen Ausbildung!

Dieser Befund deckt sich mit der Ansicht der in den verschiedenen hier zitierten Untersuchungen befragten Studierenden, daß von den Hochschulen selbst die theoretische und praxisferne Seite der Ausbildung zu stark betont und vertreten werde. Werden die Ergebnisse von K u d e r a und G r a e ß n e r berücksichtigt, so spiegeln diese Aussagen der Studenten durchaus realitätsgerecht die Ansichten einer großen Anzahl von Hochschullehrern wieder. Diese Diskrepanz zwischen Studierenden und Hochschullehrern in der Beurteilung der Gewichtung von Theorie und Praxis im Lehrerstudium weist auf die Dringlichkeit hin, die Studierenden bei Ausarbeitung der Curricula miteinzubeziehen. Ohne Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse der Studierenden begäbe sich nämlich jede mit der Erstellung solcher Curricula beschäftigte Kommission oder Institution in die Gefahr, über die Köpfe der Betroffenen hinweg zu planen.

D. S p i n d l e r (1968) stellte ausgehend von den Ergebnissen seiner Fragebogenuntersuchung an Studenten der Pädagogischen Hochschule Oldenburg den Aspekt einer allgemeinen studentischen Unsicherheit und mangelnden Übersicht über Studienbedingungen und Studienanforderungen in den Mittelpunkt seiner Diskussion. Die Veranstaltungen der Hochschule hätten nur für wenige Studenten einen motivierenden Charakter; der Beginn eines effektiven Studiums falle in der Regel mit konkreten Aufgabenstellungen - wie Didaktika oder Prüfungsvorbereitungen - zusammen. Für diese deutlich erlebten Mißstände an der Hochschule machten sich die Studierenden in beträchtlichem Umfang selbst verantwortlich, folgerte S p i n d l e r aufgrund seiner Daten.

Resumeé der Untersuchung: Solle die Studieneffektivität im Lehrbetrieb angemessen berücksichtigt werden, so sei dringend eine Überprüfung der ideellen Konzeption der deutschen Hochschule durch sozio-empirische Ergebnisse geboten.

Die von S p i n d l e r aufgestellte Hypothese, daß sich die Studenten selbst für die Mißstände an der Hochschule verantwortlich machten, läßt sich durch ähnliche Ergebnisse, wie sie in der Untersuchung von B e c k m a n n u.a.[1] aufgefunden wurden, noch weiter differenzieren. Hier zeigte sich nämlich durch Kombination der Messung von Persönlichkeitsmerkmalen und Befragung der studentischen Beurteilungen von Aspekten der Hochschulsituation ein Zusammenhang zwischen persönlichen Schwierigkeiten und einer "Kausalattribuierung" ähnlich der von S p i n d l e r vorgefundenen.
Studenten, die eine Beratungsstelle aufgesucht und insgesamt größere persönliche Schwierigkeiten angaben, neigten dazu, Gründe für eigene Studienprobleme bei sich selbst zu suchen, wohingegen die Vergleichsgruppe der psychisch weniger belasteten Studenten übereinstimmend meinten, daß die Ursachen für ihre Unzufriedenheit mit dem Studium in der Institution zu suchen seien.

Die Untersuchung von B e c k m a n n u.a. enthält noch zwei weitere für die vorliegende Arbeit relevante Ergebnisse:

---

1) Beckmann, D., Moeller, M.L., Richter, H.E., Scheer, J.W. (1972)

Die Studierenden der Abteilung für Erziehungswissenschaften beklagten sich mehr als die Studierenden anderer Fachrichtungen, daß sie über den Aufbau ihres Studiums nicht genügend informiert seien, sie fühlten sich häufiger an der Hochschule verloren als dies die anderen Studierenden von sich angaben und sie wünschten sich, stärker in ihren Leistungen kontrolliert zu werden. Daraus folgerten die Autoren, daß an der Abteilung für Erziehungswissenschaften Studienaufbau und Studieninformationen bei weitem nicht den Bedürfnissen der Studierenden entsprächen.[1)]
Ferner zeigte die Untersuchung deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede im Erleben der Hochschule. Studenten und Studentinnen veränderten sich zwischen Beginn und Ende des Studiums folgendermaßen:

- Zu Studienbeginn stellten sich die Studenten weniger ehrgeizig dar als die Studentinnen. Zu Studienende war es genau umgekehrt. (S.21)
- Bei den weiblichen Studierenden wuchs während des Studiums das soziale Mitgefühl, bei den männlichen Studierenden nahm es zugunsten von Konkurrenzgefühlen ab. (S.22)
- Studenten gewannen während des Studiums an Stabilität und innerer Ausgeglichenheit. Studentinnen fanden sich zu Studienende wesentlich mehr problembeladen und zu trauriger Stimmung geneigt als die männliche Vergleichsgruppe. (S.22)

Aufgrund der Daten ihrer Untersuchung stellten die Autoren die These auf, daß die Hochschule im Laufe des Studiums den Studenten integriert, die Studentin aber desintegriert.

---

1) Vgl. die hierzu ähnlichen Ergebnisse der Untersuchung von Spindler

Werden die hier referierten Arbeiten überblickt, so dominieren Kritik der Studierenden an der Praxisferne und der nur unzureichenden Berufsvorbereitung durch das Lehrerstudium sowie an der Unübersichtlichkeit des Studienaufbaus und der Studienanforderungen. Das Geschlecht und die Persönlichkeitsmerkmale der Studierenden dürften wesentliche Variablen im Zusammenhang mit den Einstellungen zum Studium und zur Hochschule darstellen.

Die hier skizzierten Problembereiche treffen nicht nur auf die Lehrerausbildung an Pädagogischen Hochschulen zu. Auch im Studiengang zum Real- und Gymnasiallehrer läßt sich diese Bevorzugung einer praxis- und berufsbezogenen Ausbildung durch die Studierenden nachweisen.[1) und 2)]

---

1) Vgl. Krumm, V. und Vollmer, D. (1970)
Die Untersuchung an 191 zukünftigen Gymnasiallehrern zeigte, daß diese in ihrem Lehrerberuf im gleichen Maße Pädagoge wie Fachlehrer zu sein wünschten. Die Mehrzahl von ihnen fand ein Verhältnis von 2:1 zwischen Fachausbildung und pädagogischer Ausbildung für angemessen. Von der Pädagogik erwarteten sie im wesentlichen fundierten Aufschluß darüber, wie sie in ihrem Beruf Alltagsprobleme lösen können. 60% erhofften sich von der Pädagogik "Direktiven für die Praxis".

2) Vgl. Jenne, M., Krüger, M., Müller -Plantenberg, U. (1969).
In dieser großangelegten Studie wurden die unterschiedlichen Studienbedingungen in den Disziplinen Germanistik, Klassische Philologie und Physik an drei Universitäten in ihren Auswirkungen auf Einstellungen und Verhalten der Studenten untersucht. Im Sommersemester 1967 wurde dazu eine Vollerhebung der Studierenden des 3./4. und des 7./8. Semesters sowie der Staatsexamenskandidaten durchgeführt. Die Autoren stellen in der Diskussion der Untersuchungsergebnisse heraus, daß die lehrerbildenden Disziplinen der Universität Studiengänge und Studieninhalte des Berufszieles "Lehrer" bisher nur unzureichend berücksichtigt und nicht grundsätzlich an den Erfordernissen des Lehrerberufes orientiert haben. Sie führen dazu aus (S. 321):
"Die mangelhafte Orientierung von Lehrangebot

(Forts. S. 21)

Die Untersuchungsergebnisse zur Einschätzung der grundwissenschaftlichen Fächer durch Studenten hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Lehrerberuf[1] sowie die studentische Bevorzugung von Vorlesungs- und Prüfungsthemen[2] entsprechen den oben referierten Befunden zu den Einstellungen der Studierenden zum Theorie-Praxis-Bezug im Lehrerstudium: Berufsvorbereitung und Praxisbezug sind die dominierenden Wünsche der Studierenden.

22 Untersuchungen an Referendaren und/oder Lehrern

Die Untersuchungen, in denen Referendare und/oder Lehrer im Rahmen eines größeren Fragenkomplexes und je nach Fragestellung anders akzentuiert rückblickend auf dem Hintergrund ihrer Berufserfahrungen ihre Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule beurteilen sollten, erbrachten fast durchweg niederschmetternde Ergebnisse.[3]

Forts.v. S.20

und Studienstruktur an den Berufen - in erster Linie am Lehrerberuf - wird von vielen Studenten empfunden. Obwohl nur ein Achtel der Studenten als primär berufsorientiert gelten kann, hat doch die Mehrheit konkrete Berufsvorstellungen. Aber nur eine Minderheit hält den Studienaufbau im Hinblick auf die Berufsvorbereitung für akzeptabel. Die Hälfte der Studenten in den philologischen Fächern sowie 37% der Physiker wünschen sich ihr Studium stärker berufsbezogen." Der Mangel an Konzeption in der Lehre vermittele den Studenten ein Gefühl der Unsicherheit und Orientierungslosigkeit.

1) Vgl. Bauer, G. (1974); Breunig, W. (1972); Scholz, G. (1972 a)
2) Vgl. Breunig, W. (1972)
3) Kratzsch, E.H., Vathke, W., Bertlein, H.(1967); Niemann, H.J.(1970); Roth, W. (1972 a); Susteck, H. (1975); Walter, H. (1974)

So beurteilten in der von R o t h, W. durchgeführten Repräsentativbefragung von Lehrern, die in den Jahren 1965 - 1969 an der Abteilung Bielefeld die Erste Staatsprüfung abgelegt hatten (N = 219), 29% die Ausbildung als "nicht ausreichend", 33% als "ausreichend", 33% als "befriedigend" und nur 5% als "gut" bis "sehr gut".

In der großangelegten Untersuchung von K r a t z s c h u.a. (N = 5 489, schriftliche Befragung, 1961), beurteilten 70,6% die Ausbildung negativ und nur 23,4% positiv. Besonders kritisiert wurde von den Befragten, daß die Ausbildung zu theoretisch, idealisierend und die Praxis vernachlässigend sei.[1)]

S u s t e c k (N = 679, schriftliche Befragung, 1972) stellte ebenfalls ein "deprimierendes Urteil der Lehrerschaft über ihre Ausbildungszeit" fest. Lediglich "Bei der fachwissenschaftlichen Ausbildung und den Lehrmethoden ... gibt eine deutliche Mehrheit an, in der ersten bzw. der zweiten Phase zufriedenstellend angeleitet worden zu sein. ... Alle anderen Gebiete werden lediglich von Minderheiten als zufriedenstellend eingeordnet." (S.49) Insgesamt spricht S u s t e c k von einem "vernichtenden Verdikt der Lehrer über ihr Studium", das "die Fragwürdigkeit der bisherigen Ausbildung signalisiert", "konzentriert sich die Kritik vor allem auf inhaltliche Fragen, kulminieren die Einwände der Probanden in der Praxisferne des Studiums, dem Hobbycharakter und der Geschichtslastigkeit vieler Angebote ... " (S.161).

---

1) Combe, A./Rieß, F. (1972), S.57, interpretieren diese Untersuchungsergebnisse von Kratzsch u.a. so "Die Lehrer erleben einen Bruch zwischen Studium und Berufspraxis. Das erworbene Wissen läßt sich nur ungenügend auf die pädagogische Situation des Schulalltages übertragen."

Bei diesen rückblickenden Beurteilungen des Lehrerstudiums zeichneten sich in verschiedenen Untersuchungen zwei besonders zu berücksichtigende Aspekte ab: das Alter der befragten Lehrer, bzw. die Länge ihrer Lehrertätigkeit und die Berufszufriedenheit.

Da diese altersabhängige rückblickende Studienbeurteilung für die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung nicht relevant ist, sei hier nur der Aspekt der Berufszufriedenheit erörtert.

In den Untersuchungen von R o t h und S u s t e c k urteilten berufsunzufriedene Lehrer über ihre Hochschulausbildung am negativsten.
Diesen Zusammenhang interpretierte R o t h wie folgt: "Mängel in der Ausbildung führen demnach zu erhöhter Berufsunzufriedenheit" und "diese Berufsunzufriedenheit weitet sich zu einem Negativsyndrom der allgemeinen Unzufriedenheit, der schulischen Desintegration und möglicherweise Erfolglosigkeit und Ineffizienz aus". (S.635)

In der Untersuchung von N i e m a n n[1] (N = 2 986) stand die Einstellungsdimension "Allgemeine Unzufriedenheit mit der beruflichen Situation" in Zusammenhang mit einem geringeren Interesse an der eigentlichen pädagogischen Tätigkeit des Lehrers und mit der Forderung nach mehr disziplinarischer Handhabe gegen die Schüler. - Die Unzufriedenheit mit der beruflichen Situation versuchte N i e m a n n im wesentlichen aus der Diskrepanz zwischen den Erwartungen an den Beruf und der tatsächlichen beruflichen Situation zu erklären.

---

1) Niemann, H.J. (1970), S. 100

Die Berufsunzufriedenheit mit den hier lediglich angedeuteten negativen Konsequenzen für Lehrer- und Schülerverhalten weist noch einmal dringlich auf die Bedeutung einer Berufsvorbereitung durch das Lehrerstudium hin, in der die für die Bewältigung der schulischen Aufgaben notwendigen Grundlagen vermittelt werden. Dies schließt ein, daß die schulische Situation so in die Studieninhalte einbezogen ist, daß die Erwartungen der Berufsanfänger hinlänglich realitätsbezogen sind.
Eine solche Berufsvorbereitung durch das Lehrerstudium setzt jedoch die Kenntnis der Qualifikationen voraus, die ein Lehrer für eine erfolgreiche Tätigkeit benötigt. Wie bereits bei Erörterung der Problemstellung dieser Arbeit dargelegt, fehlt eine qualitative Berufsforschung, aus der solche Qualifikationen abgeleitet und in operationalisierter Form in die Studiengänge integriert werden könnten.

Auch wurden bisher die Schwierigkeiten und Probleme, denen sich speziell der Berufsanfänger gegenübergestellt sieht, kaum systematisch erhoben und beispielsweise mit den Curricula in Beziehung gesetzt.
Zu diesem methodischen Ansatz ist mir lediglich eine erst kürzlich abgeschlossene Untersuchung des "Zentrums für Lehrerbildung" (1976) bekannt. Junglehrer wurden nach ihren Schwierigkeiten in der Berufspraxis befragt und die Ergebnisse hinsichtlich ihrer Konsequenzen für die Ausbildung in "Pädagogischer Psychologie" im Rahmen des Lehrerstudiums diskutiert. Es ergaben sich drei zentrale Problembereiche:
1. Leistungsbeurteilung, 2. Verhaltensauffälligkeiten, 3. Motivierung der Schüler.
Auch zeichnete sich in dieser Untersuchung deutlich der "Praxisschock" des Lehrers bei Eintritt in die Berufspraxis ab: "Über die Hälfte der Befragten äußern

eine Veränderung der anfänglichen Vorstellungen über die Zusammenarbeit mit Schülern in Richtung weniger schülerzentrierten, stärker lenkenden Verhaltens im Laufe ihrer Berufstätigkeit." (S.68)

Daneben existieren einige ältere Untersuchungen, in denen der Versuch gemacht wurde, empirisches Material über Anfangsschwierigkeiten im Lehrerberuf zu sammeln. Eine von S t o l z e n b e r g begonnene und von H. A. M ü l l e r (1960) zu Ende geführte Fragebogenaktion der Hochschule für Internationale Forschung in den Jahren 1957 - 58 befaßt sich speziell mit den Anfangsschwierigkeiten der Lehrer.
91% der befragten jungen Lehrer (N = 207) gaben Anfangsschwierigkeiten bei der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichtes an, 41% klagten über langandauernde Disziplinschwierigkeiten. Darüber hinaus betonten 75% der Lehrer, daß während der Hochschulausbildung eine bessere Verbindung zur Praxis hergestellt werden müßte.

Darüber hinaus liegt eine Anzahl von eigenen Erfahrungen orientierten Berichten von Berufsanfängern über ihre Anfangsschwierigkeiten vor.
Stellvertretend für diese Erfahrungsberichte sei Jan-Peter B e h r e n d t [1] mit folgender Beobachtung zitiert, die als wichtiger Hinweis für die Defizite der Lehrerausbildung gelten dürfte: "Zu Beginn der Lehrertätigkeit geschieht es nicht selten, daß der Junglehrer auf Unterrichtserfahrungen aus seiner Schulzeit zurückgreift und zu Modellen erhebt." Dazu ergänzend ein Zitat von G r e l l [2] "Da es nur wenig nachprüfbares Wissen über Unterricht gibt, werden persönliche Überzeugungen, Vorlieben, Gewohnheiten und Erfahrungen der Vorgesetzten zu verbindlichen Regeln."

---

1) Behrendt, J.-P. (1964), S.35
2) Grell, J. (1970), S.17

Die weitreichenden Folgen solch eines "Praxisschocks", der eine Orientierung des Berufsanfängers an Modellen der eigenen Schulzeit und/oder an den Erfahrungen der Vorgesetzten wahrscheinlich macht, liegen auf der Hand: aufgrund einer defizitären Ausbildung siegt eine Form der Tradition, die gewiß nicht Ziel der Richtlinien und Empfehlungen zur Lehrerausbildung der letzten Jahre ist. Dies muß umso bedenklicher stimmen, wenn die von N i c k e l[1)] zitierten Ergebnisse einer kritischen Analyse der Erziehungsformen und -stile sowie des 1971 von der OECD vorgelegten Berichtes berücksichtigt werden, die auf die weite Verbreitung autoritärer Verhaltensformen und Unterrichtsstile bei Lehrern in der Bundesrepublik Deutschland hinweisen.

2.3 Untersuchung zum Einstellungswandel in der Ersten und Zweiten Phase der Lehrerausbildung

Verglichen mit den hier vorgestellten Untersuchungen methodisch anders aufgebaut und in der Fragestellung anders akzentuiert, stellt die Untersuchung von K o c h (1972) zum Wandel berufsbezogener Einstellungen einen der wesentlichsten empirischen Beiträge der letzten Jahre zur Effektivität des Lehrer-

---

1)Weber, E.: Der Wandel in den Erziehungs- und Unterrichtsstilen. 4 Vorträge im "Abendstudio für Lehrer u. Erzieher" des Bayerischen Rundfunks, Januar u. Februar 1972, zitiert nach Nickel, H.u.Langhorst, E. (1973), S.104 ff

studiums dar. Berufsvorbereitende Studieneffektivität oder, wie Koch es formuliert, die Evaluation der Ausbildungsgänge für Volksschul- und Gymnasiallehrer wird in dieser Untersuchung über die für den Lehrerberuf wesentlichen Einstellungen in ihrer Beeinflussung durch das Studium und durch die Berufseintrittsphase zu operationalisieren versucht. So verstanden, ließe sich Studieneffektivität durch Stabilität der durch das Studium in fortschrittlicher progressiver Richtung veränderten Lehrereinstellungen über die Berufseintrittsphase hinweg nachweisen.

Das im Hinblick auf eine solche Evaluation der Ausbildungsgänge für Volksschul- und Gymnasiallehrer wichtigste Ergebnis dieser Untersuchung lautet: "Das Studium an der Universität bzw. an der Pädagogischen Hochschule bleibt, was wesentliche berufsbezogene Einstellungen der Lehramtskandidaten betrifft, weitgehend Episode. Es werden während dieser Zeit keine Einstellungen aufgebaut, die gegenüber den Einflüssen,denen der junge Lehrer bereits unmittelbar zu Beginn seiner Berufspraxis ausgesetzt ist, auch nur einigermaßen resistent wären." (S.164) Dazu führt K o c h an: "Die Ursachen hierfür sind neben der im Falle der künftigen Gymnasiallehrer völlig fehlenden und der in der Volksschullehrerausbildung noch wesentlich zu kurz kommenden Berücksichtigung von Belangen der Berufspraxis bereits im Studium vor allem in den Besonderheiten der Berufseintrittsphase zu sehen. Überwiegen im ersten Teil der Ausbildung Theorien und abstrakte Darlegungen, so wird der junge Lehrer nach Abschluß desselben unvermittelt mit der sogenannten "Schulwirklichkeit" konfrontiert, auf die er von seiner bisherigen Ausbildung her nur unzureichend (Volksschullehrer) bzw. überhaupt nicht (Gymnasiallehrer) vorbereitet ist." (S.164-165)

3. Methodik und Durchführung der Untersuchung

3.1 Zielsetzung der Untersuchung

Zielsetzung dieser Untersuchung ist, Rückmeldungen über den Praxisbezug im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium durch die Studierenden selbst zu erhalten. Dadurch wird auch eine "subjektive Evaluation" der Vorbereitung auf das berufliche Handeln des Lehrers angestrebt.

Überblickt man die in Kapitel 2 referierten empirischen Arbeiten zum Problem des Praxisbezuges und der Berufsvorbereitung innerhalb der Ersten Phase der Lehrerausbildung, so läßt sich die Frage stellen, wozu noch eine weitere Arbeit zu diesem Themenbereich notwendig sei, ist doch die "systematische schwache Stelle" der Lehrerausbildung (B o k e l m a n n) sowohl theoretisch (vgl. Kapitel 1), als auch empirisch (vgl. Kapitel 2) hinlänglich bekannt. Analysiert man jedoch die wenigen an Lehrerstudenten selbst durchgeführten Untersuchungen, so zeigt sich, daß das Theorie-Praxis-Problem entweder nur einen Teilaspekt darstellte oder aber in einer relativ globalen Form in Angriff genommen wurde.

Das Anliegen dieser vorliegenden Arbeit besteht darin, über die allgemein bekannte Kritik an der Praxisferne

der Lehrerausbildung hinausgehende detailliertere Aussagen zu gewinnen. Das erziehungswissenschaftliche Grundstudium soll daraufhin überprüft werden, in welchem Maße es die Grundlagen für das berufliche Handeln des Lehrers vermittelt.
Maßstab für die Bewertung der Güte und Wirksamkeit der Ausbildung ist nicht die Vermittlung fachspezifischer Inhalte und Methoden sowie theoretischer erziehungswissenschaftlicher Grundlagen, sondern vielmehr die Befähigung zum effektiven berufsbezogenen Verhalten. Dabei wird besonders nach der Vorbereitung auf die Aufgaben des Erziehens, Lehrens, Beratens, Beurteilens und Innovierens gefragt.[1)]

Auf dem Hintergrund dieser vorerst allgemeinen Zielsetzung sind folgende Fragestellungen Gegenstand der Untersuchung:

- Wie erleben und beurteilen die Studenten ihr Grundstudium, speziell im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Problem?
- Wie gut fühlen sich die Studenten auf wesentliche Eigenschaften und Verhaltensweisen, die für den Lehrerberuf von Bedeutung sein dürften und die in die Bereiche des Lehrens, Erziehens, Beratens, Beurteilens und Innovierens fallen, ausgebildet? Wie bewerten sie insgesamt die Vorbereitung auf die konkrete Lehrertätigkeit durch das Grundstudium?

---

1) Daß es sich hierbei um eine durchaus "legitime" Fragestellung handelt, die direkt das Ausbildungsziel des erziehungswissenschaftlichen Studiums thematisiert, belegt die "Vorläufige Studienordnung für den Studiengang Erziehungswissenschaft (Sek.I), die am 27.10.1976 vom Senat der Pädagogischen Hochschule Ruhr beschlossen wurde. Als Studienziel wird formuliert: "Lehre und Studium sollen in enger Verbindung von Theorie und Praxis den Studenten auf sein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden vermitteln, daß er zur wissenschaftlichen Reflexion seines beruflichen Handelns befähigt und auf die Aufgaben des Erziehens, Lehrens, Beratens, Beurteilens und Innovierens vorbereitet wird."(S.3)

- Welche Studieninhalte und welche Formen von Lehrveranstaltungen werden bevorzugt?
- Welche Aspekte für eine zufriedenstellende bzw. nicht zufriedenstellende Berufsvorbereitung durch das Grundstudium halten die Studenten für besonders wesentlich?
- Welche Erwartungen haben die Studenten hinsichtlich ihrer späteren Lehrertätigkeit? Mit welchen Anfangsschwierigkeiten wird besonders gerechnet?
- Wie beurteilen die Studenten die Theorie-Praxis-Problematik und die Vorbereitung auf die Lehrertätigkeit zu Beginn und gegen Ende ihres Studiums?

Diese Fragestellungen sind in den bisher nur spärlich vorhandenen empirischen Arbeiten zum Theorie-Praxis-Problem im Rahmen des Lehrerstudiums lediglich da und dort einmal als Teilaspekt behandelt worden, wobei die Probleme der "Rückmeldung" und der "subjektiven Evaluation" - soweit der Verfasserin bekannt - weitgehend unberücksichtigt geblieben sind. Daraus folgt, daß bereits erprobte Instrumente, die für diese Untersuchung zumindest partiell übernommen werden könnten, kaum vorliegen, ebenso wenig wie aus empirischen Arbeiten zu dieser Themenstellung abgeleitete detaillierte Befunde, auf deren Hintergrund gezielte Hypothesen zu formulieren wären. Somit handelt es sich um eine pilot-study, woraus sich für Aufbau und Durchführung dieser Untersuchung zahlreiche methodische Konsequenzen ergeben.
Zunächst kann es in dieser Arbeit lediglich darum gehen, auf dem Hintergrund "erkundender" Arbeitshypothesen den Problembereich näher abzustecken und Datenmaterial zu gewinnen, das Grundlage für die Formulierung gezielter neuer Hypothesen bilden kann. Dabei stellt sich besonders dringlich die Frage nach der Datenerhebungsmethode und den zu wählenden Indikatoren.

Von der Wichtigkeit einer solchen Erhebung studentischer Rückmeldungen überzeugt, entschloß sich die Verfasserin, trotz dieser methodischen Schwierigkeiten und Risiken nicht von dem Anliegen dieser Untersuchung Abstand zu nehmen. Denn gerade Rückmeldungen zum Theorie-Praxis-Bezug aus der Sicht der betroffenen Studenten könnten dazu beitragen, daß die Reformen der Lehrerausbildung nicht in theoretisch geführten Diskussionen, die schließlich als "Verordnungen von oben" in den Curricula Niederschlag finden, steckenbleiben.

3.2 Arbeitshypothesen

Wie bereits erläutert, sind die im Rahmen solch einer pilot-study erstellten Arbeitshypothesen lediglich "erkundender Art", da eine exakte Ableitung zu erwartender Untersuchungsergebnisse und zu vermutender Zusammenhänge aus bereits vorliegenden empirischen Untersuchungen kaum zu treffen ist. Soweit wie möglich wurde bei Formulierung der Arbeitshypothesen auf die der Verfasserin bekannten empirischen Befunde Bezug genommen, wobei selbstverständlich nicht der Anspruch erhoben werden darf, die zum Problembereich des Theorie-Praxis-Bezuges vorhandenen Arbeiten repräsentativ erfaßt zu haben.
Folgende Arbeitshypothesen wurden unter Berücksichtigung der für die Fragestellung wesentlichen Variablen aufgestellt:

1. Lehrerstudenten vermissen eine effektive Vorbereitung auf das berufsbezogene Verhalten des Lehrers durch das erziehungswissenschaftliche

Grundstudium. Praxisbezogene Studieninhalte und Lehrangebote werden als unterrepräsentiert angesehen.[1)]

2. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und einer günstigeren Bewertung der Vorbereitung auf das berufsbezogene Verhalten des Lehrers durch das erziehungswissenschaftliche Grundstudium.[2)]

3. Anfangs- und Endsemester unterscheiden sich in ihren Rückmeldungen: gegen Studienende wird die Vorbereitung auf das berufsbezogene Verhalten des Lehrers negativer beurteilt, es werden noch stärker praxisbezogene Studieninhalte und Lehrangebote vermißt und es besteht eine geringere Studienzufriedenheit als zu Beginn des Studiums.[3)]

---

1) Vgl. Literaturübersicht im Kapitel 2 , S. 15 f

2) Die Berufszufriedenheit erwies sich bei Lehrern als bedeutsam im Hinblick auf die rückblickende Beurteilung der Ausbildungsqualität des eigenen Studiums (Roth; Susteck) und im Hinblick auf Lehrereinstellungen (Niemann). Bei Lehrerstudenten wird deshalb eine ähnliche Beziehung zwischen Studienzufriedenheit und Rückmeldungen zum Praxisbezug und zur Berufsvorbereitung im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium erwartet.

3) Vgl. Koch, J.J. (1972); Veränderung der erziehungs- und berufsbezogenen Einstellungen bei Lehrerstudenten durch das Hochschulstudium.

-Piezunka (1971): Im Laufe des Studiums wird die Beurteilung der Lehrerausbildung zunehmend negativer.

-Hänsel, D. (1975), S.40 ff, kommt in ihren Interpretationen der Untersuchungen von Koch, Cohen u. Hoyos zu folgendem Schluß: Bei Studenten in der zweiten Hälfte des Studiums findet sich eine Vorwegnahme der Praxiskonfrontation, die zu einer zunehmenden Verunsicherung führt, sodaß es zu einer charakteristischen Immunisierung gegen die Einflüsse der Hochschule kommt. "Das an der Hochschule Gelernte erscheint den Studenten zwar wichtig und richtig, nicht aber unbedingt für die berufliche Praxis adäquat oder in der Praxis einsetzbar zu sein."(S.55)

4. Männliche und weibliche Studierende unterscheiden sich in ihren Rückmeldungen: die Frauen bewerten die Vorbereitung auf das berufsbezogene Verhalten des Lehrers durch das erziehungswissenschaftliche Grundstudium negativer, sie vermissen noch stärker die Praxisbezogenheit der Studieninhalte und Lehrangebote und sie zeigen eine geringere Studienzufriedenheit als die Männer.[1)]

5. Es bestehen bedeutsame Zusammenhänge zwischen "Neurotizismus" und einer negativeren Bewertung der Vorbereitung auf das berufsbezogene Verhalten des Lehrers durch das erziehungswissenschaftliche Grundstudium sowie einer geringeren Studienzufriedenheit.[2)]

---

1) Vgl.-Achinger, G. (1969): bei Frauen stärkere Befürwortung praxisbezogener Ausbildungsgänge und stärkere Studienunzufriedenheit
-Bauer, G. (1974): bei Frauen stetig abnehmende Studienzufriedenheit
-Beckmann u.a. (1972)
-Horn, H. (1968): 2/3 der befragten Studentinnen gaben an, nur vorübergehend im Lehrerberuf tätig sein zu wollen. - Verfasserin vermutet, daß männliche und weibliche Studierende unterschiedliche Berufsperspektiven haben. Diese dürften sich in den Rückmeldungen zum Grundstudium niederschlagen
-Koch, J.J. (1972), S. 111 f: das Studium an der Pädagogischen Hochschule scheint sich für beide Geschlechter in unterschiedlicher Weise auszuwirken. Dieser "differentielle Effekt" (S.112) des Hochschulstudiums - allerdings hier bezogen auf den Einstellungswandel - sei für das Studium an der Pädagogischen Hochschule bzw. für angehende Lehrer geradezu charakteristisch.

2) Inhaltlich kann sich diese Arbeitshypothese nicht näher auf der Verf. bekannte empirische Befunde stützen. Die Untersuchung von Beckmann u.a. (1972), weist auf die Bedeutung der Persönlichkeitsmerkmale als intervenierende Variable hin, geht es um studienrelevante Einstellungen und Beurteilungen.
Die verschiedenen von Ziolko, H.U. (1969) herausgegebenen Beiträge des Sammelbandes verdeutlichen, daß in einer Erhebung studentischer Rückmeldungen die Variable "Psychische Belastetheit" notwendigerweise Berücksichtigung finden muß.

3.3 Zur Definition von "Rückmeldungen"

Gegenstand dieser Untersuchung sind Rückmeldungen zum Praxisbezug und zur Berufsvorbereitung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums.

Hier ist nun zu fragen: Was sind diese Rückmeldungen? Oder anders gefragt: Was wird eigentlich durch die Studierenden rückgemeldet?

Betrachtet man unter diesem Gesichtspunkt die unter Kapitel 3.1 , S.29f aufgeführten Fragestellungen, so wird deutlich, daß es teils eher um Beurteilungen und Bewertungen, teils eher um Erwartungen geht. Inhalte der Rückmeldungen sind somit stärker kognitiv als auch stärker emotional akzentuierte "persönliche Stellungnahmen" der Studierenden, die sich auf das erziehungswissenschaftliche Grundstudium beziehen.

Nun könnte es naheliegen, diese Inhalte der Rückmeldungen unter den Begriff der "Einstellungen" zu subsummieren. Von der Übernahme des Einstellungskonzeptes, das sich wegen seines globalen Gebrauchswertes geradezu anbieten könnte, distanziert sich die Verfasserin ganz bewußt. Denn einerseits beinhaltet das theoretische Konstrukt der Einstellung eine Fülle bisher ungelöster theoretischer

und empirischer Probleme[1], zum anderen ist der Ansatz der vorliegenden Arbeit von dem herkömmlicher Einstellungsuntersuchungen deutlich abzuheben.

Wie bereits dargelegt, ist Anliegen dieser Untersuchung, von den Studierenden Daten über den "Ist-Zustand" der Berufsvorbereitung durch das Grundstudium, so wie er von ihnen erlebt wird, zu erhalten. Damit ist die Zielvorstellung verbunden, dem "Grundstudium" Rückmeldungen über eventuelle Ausbildungsmängel zu geben. Da es eine "Institution Grundstudium" nicht gibt, sind als Adressaten der

---

1) Die Problematik beginnt bereits mit dem Einstellungsbegriff selbst; es liegen hier die verschiedensten diffizilen Versuche vor, das theoretische Konstrukt der Einstellung zu definieren. R.Bergler u. B.Six (1972), S.1371: "Kiesler et.al. (1969) sehen in dem Versuch vieler Psychologen, Definitionen für Einstellung ... zu geben und diese dann gleichzeitig als eine Theorie ihres Konzeptes anzusehen, ein Grundübel der gegenwärtigen Problemsituation." Mit der Begriffsproblematik sei - so Bergler/Six - eine Vielfalt themenbezogener Termini und ihr teilweise synonymer bzw. verwirrender Gebrauch verbunden.
Bisher noch nicht abgeschlossene Kontroversen beziehen sich u.a. darauf, ob Einstellungen eindimensional als positiv oder negativ bewertende emotionale Reaktionen, die sich auf den jeweiligen Einstellungsgegenstand beziehen, oder als System kognitiver, affektiver und konativer Komponenten zu betrachten sind. Problematisch ist ferner die häufig naiv angenommene direkte Beziehung zwischen Einstellung und Verhalten.
W.E.Scott (1968, S.206 f, zitiert in Neuberger, O. (1974), S.39), hat darauf aufmerksam gemacht, daß in den meisten Einstellungsuntersuchungen nur zwei Dimensionen erfaßt werden, nämlich Richtung und Extremität. Darüber hinaus nennt Scott noch elf weitere Einstellungsaspekte, die hier bei der vorliegenden Arbeit gar nicht beachtet werden konnten und auch für die Fragestellung nicht relevant waren.

Rückmeldung die Fächer, konkreter die Lehrenden dieser Fächer des Grundstudiums angesprochen. Angestrebt wird eine Veränderung des "Ist-Zustandes" in Richtung auf einen "Soll-Zustand" hin, der die Wünsche und Interessen der "Rückmelder" mit einschließt.
Dieser Untersuchungsansatz beinhaltet ein dynamisches Konzept, das sich auf einen Informationsaustausch zwischen einem "Sender" und einem "Empfänger" bezieht und in dem das Moment einer angezielten Veränderung bestehender Systeme mitenthalten ist. Dieses dynamische Konzept impliziert, daß der Empfänger die Rückmeldungen des Senders zur Kenntnis nimmt und konkrete Konsequenzen beispielsweise für die curriculare Gestaltung seiner Konzeption vom erziehungswissenschaftlichen Studium zieht.

In einer Einstellungsuntersuchung hingegen ist das Anliegen meist thematisch anders gelagert. Für das theoretische Konstrukt der Einstellung sind die Momente der relativen Konstanz und Stabilität wesentlich. Auch bezieht sich der Einstellungsbegriff in stärkerem Maße auf das Subjekt, auf die Persönlichkeit dessen, "der Einstellungen zu einem Einstellungsgegenstand besitzt." Diese relative Konstanz und Stabilität einerseits, die Subjektbezogenheit andererseits sind aber gerade für die vorliegende Untersuchung ungeprüfte Größen.
Unumstritten ist, daß in die Rückmeldungen zum Grundstudium auch Reaktionen miteingehen, die auf übergreifende Einstellungen, etwa zum Lehrerstudium und Lehrerberuf, sowie auf die individuelle Persönlichkeit verweisen könnten. Doch in welchem Maße derartige Reaktionen mit einfließen, wäre erst durch das Datenmaterial dieser Untersuchung zu klären.[1)]

---

1) Den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Rückmeldungen thematisiert die Arbeitshypothese 5.

Die Übernahme des Einstellungskonzeptes für diese Untersuchung könnte dazu verführen, die gewonnenen Daten als subjektive Stellungnahmen der Studierenden zu belassen. Rückmeldung schließt das Moment des Subjektiven keinesfalls aus, stellt aber stärker die Frage nach dem Empfänger.

Für die Methodik der Datenerhebung ist es letztlich zweitrangig, ob man vom Einstellungskonzept oder von einem dynamischen Konzept der Rückmeldung ausgeht. Im Hinblick auf Diskussion und Schlußfolgerungen ergeben sich jedoch andere Konsequenzen.

3.4 Zur Erfassung der Rückmeldungen

Bereits erprobte Standard-Skalen zum Problem des Praxisbezuges und der Berufsvorbereitung des Lehrerstudiums lagen zum Zeitpunkt der Planung dieser Arbeit nicht vor.
Es wäre wünschenswert, wenn die Phase der für bestimmte Untersuchungsanliegen jeweils neu "ad hoc" zusammengestellten Instrumente zur Datenerhebung langsam abgelöst würde durch Verwendung von Standard-Skalen, die im Sinne der üblichen Gütekriterien echte Meßinstrumente sind. Doch betrachtet man den gegenwärtigen Stand der empirischen Hochschulforschung und hier speziell zur Lehrerausbildung, so ist diese Bedingung nicht zu erfüllen.

Eines der Hauptprobleme dieser Arbeit liegt folglich in der Auswahl und Zusammenstellung der Meßmittel.

Die bei Erfassung der Rückmeldungen zum Praxisbezug und zur Berufsvorbereitung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums wesentlichen Gesichtspunkte sollen im Folgenden erörtert werden. Eine genaue Beschreibung jedes einzelnen Meßmittels hingegen erfolgt aus Gründen der Übersichtlichkeit jeweils im Zusammenhang mit der Darstellung der Ergebnisse im 4. Kapitel.

Im Rahmen von pilot-studies hat sich in den empirischen Sozialwissenschaften die immer noch gebräuchlichste Technik der Befragung, wozu Interviews und Fragebogen verschiedener Strukturierungs- und Standardisierungsgrade zu zählen sind, bewährt. Diese Methode ist allerdings nur dann angebracht, wenn es primär nicht um eine exakte Hypothesenprüfung einschließlich der Berechnung der Sicherheitsgrenzen der Aussagen geht. [1] Da das Anliegen dieser Untersuchung vor allem darin liegt, Rückmeldungen durch Studierende einzuholen, darf die Methode der standardisierten Befragung als dem Untersuchungsgegenstand angemessen beurteilt werden. Es wurde die schriftliche standardisierte Befragung gewählt, die im Vergleich zur mündlich durchgeführten zahlreiche Vorteile bietet: sie ist zeit- und kostensparender und - da aus diesen Gründen eine wesentlich größere Stichprobe herangezogen werden kann - wegen des umfangreicheren Datenmaterials von höherer Genauigkeit. Ferner dürfte in Anbetracht der Fragestellung die Anonymität der Befragten wesentlich für die relative Unverfälschtheit der Antworten sein.

---

1) Vgl. Friedrichs, J. (1973), S. 237

Planung und Zusammenstellung des Fragebogens warf besonders folgendes methodisches Problem auf: Wie kann die Zielsetzung dieser Untersuchung in Meßmittel "übersetzt" werden?

Die Operationalisierung der für die Fragestellung bedeutsamen Konstrukte "Praxisbezug" und "Berufsvorbereitung durch das erziehungswissenschaftliche Grundstudium" sollte sich vorwiegend an Tätigkeiten und Verhaltensweisen, die für das berufliche Handeln des Lehrers von Bedeutung sein dürften, orientieren. Dabei wurde wiederum das hier in den verschiedenen Zusammenhängen aufgewiesene Schlüsselproblem der Lehrerausbildung deutlich, nämlich die fehlende empirische Ermittlung der für den Lehrerberuf benötigten Qualifikationen. So hat beispielsweise K r u m m (1970) darauf aufmerksam gemacht, daß ein wissenschaftliches Vakuum bezüglich der Kenntnis jener Verhaltensweisen besteht, die für einen "guten Lehrer" als konstitutiv anzusehen seien.
Auch bei den von der Deutschen Bildungskommission als wesentlich erachteten Aufgabenbereichen des Lehrers "Erziehen, Lehren, Beraten, Beurteilen und Innovieren" [1] bleibt letztlich offen, wie diese globalen Tätigkeiten in konkrete Verhaltensweisen übersetzt werden können.

Anhand von empirischen Untersuchungen und Erfahrungsberichten zum Lehrerberuf (Vgl. Kapitel 2) und anhand des in der Voruntersuchung gewonnenen Materials[2] wurden solche Verhaltensweisen und

---

1) Vgl. Kap. 1., S.7

2) In der Voruntersuchung wurden u.a. folgende offenen Fragen gestellt: "Bitte nennen Sie Tätigkeiten und Eigenschaftsmerkmale, die Sie als besonders wesentlich für eine erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufes erachten!" und "In jedem Beruf kann es - besonders zu Anfang der Berufstätigkeit - Schwierigkeiten geben. Mit welchen Schwierigkeiten rechnen Sie beim Antritt Ihrer Lehrertätigkeit?"

Tätigkeitsbereiche zusammengestellt, von denen angenommen werden durfte, daß sie speziell für den Berufsanfänger relevant sind.
Unter Berücksichtigung der soeben dargelegten Probleme ergibt sich zwangsläufig, daß die für die vorliegende Untersuchung ausgewählten Verhaltensweisen die für den Lehrerberuf notwendigen Qualifikationen nicht vollständig abstecken können. Deshalb kann diese Auswahl nicht den Anspruch auf Repräsentativität erheben. Vielmehr geht es darum, ein durch Verhaltensweisen konkretisiertes Bezugssystem, auf dessen Hintergrund die Rückmeldungen zum Praxisbezug und zur Berufsvorbereitung erfaßt werden können, aufzustellen.

Für die "subjektive Evaluation" der Berufsvorbereitung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums ist die von den Studierenden selbst erfahrene Vorbereitung auf das eigene zukünftige berufliche Handeln als Lehrer ein wesentliches Kriterium.
Die antizipierte Lehrertätigkeit stellt somit einen Maßstab dar, an dem die Güte der Berufsvorbereitung gemessen wird.

Beabsichtigt war, eine möglichst breite Basis für die Gewinnung des Datenmaterials zu schaffen. Deshalb wurden die Meßmittel so ausgewählt und zusammengestellt, daß die Gesichtspunkte des Praxisbezuges sowie der Berufsvorbereitung unter verschiedenen Perspektiven erfaßt und sowohl stärker emotional als auch stärker kognitiv akzentuierte Stellungnahmen hervorgerufen werden sollten. Der Fragebogen enthält aus diesem Grunde eine Kombination unterschiedlicher Meßmittel, wie Polaritätenprofile, Beurteilungs- und Faktfragen, Zusammenstellungen von Eigenschaften und Verhaltensweisen, Items zum Theorie-Praxis-Bezug usw.

Dabei handelt es sich vorwiegend um "erkundende" Meßinstrumente im Rahmen einer pilot-study und nicht um im Sinne der Gütekriterien abgesicherte Skalen und "echte" Meßinstrumente.

Was die Verläßlichkeit (Reliabilität) der Erfassung betrifft, so liegt in der Breite der Datenerhebung ein Korrektiv gegenüber zufallsbedingten Ergebnissen. Denn ganz allgemein steigt die Verläßlichkeit der Daten mit der Zahl der Fragen bzw. der Meßmittel, die bezüglich eines sachlogisch zusammenhängenden Bereiches aufeinander abgestimmt ausgewählt wurden.[1] Bei Zusammenstellung der Items zum Theorie-Praxis-Bezug, die in dieser Untersuchung einen zentralen Stellenwert einnehmen, dienten Trennschärfeberechnungen und Faktorenanalyse zur Überprüfung der Homogenität und Verläßlichkeit.[2]

Die Beurteilung der Gültigkeit bereitet gerade bei Befragungen erhebliche Schwierigkeiten. Die Meßmittel dieser Untersuchungen dürfen für sich nur eine "logische" Gültigkeit beanspruchen. Diese "logische" Gültigkeit meint die "Vereinbarkeit zwischen begrifflich gemeintem Sachverhalt und den empirischen Situationen, die Aussagen über diesen Sachverhalt ermöglichen sollen"[3].

Die "logische" Gültigkeit wird durch die Orientierung einer Vielzahl von Meßmitteln des vorliegenden Fragebogens an Situationen konkreter

---

1) Vgl. z.B. Anger, H. (1969), S. 608
2) Vgl. Kap. 4
3) Scheuch, E.K. (1962), S. 174

Lehrertätigkeit und konkreten Studienverhaltens erhöht.[1)]
S c h e u c h [2)] weist darauf hin, daß Gültigkeit keine ein für allemal festliegende Eigenschaft einer bestimmten Antwort ist, sondern auch eine Funktion der Interpretation, die dieser Antwort zugeordnet wird. Das besagt beispielsweise für diese Untersuchung, daß die Daten mit aller Vorsicht zu interpretieren sind.

Ein Abrücken vom Einstellungskonzept erscheint auch unter diesem Gesichtspunkt angebracht, Denn gerade das In-Bezug-Setzen der Daten zu einem hypothetischen Konstrukt, wie das der "Einstellungen", könnte die Gefahr zu weitgehender Schlüsse und Aussagen in sich bergen. Versteht man hingegen die Daten als Rückmeldungen, als persönliche Stellungnahmen, wie sie durch die verschiedenen Meßmittel erfaßt wurden, so liegt eine wesentlich vorsichtigere Interpretationsebene vor, die dem "erkundenden" Charakter des Fragebogens entspricht.

3.5 Voruntersuchung

Im Laufe des Wintersemesters 1974/75 wurden in drei Seminaren verschiedener Fächer des Grundstudiums (Psychologie, Schulpädagogik, Soziologie) an die Studierenden Vorfragebogen zur Bewertung des grundwissenschaftlichen Studiums ausgegeben.

---

1) Scheuch (1962), S. 179 "Je geringer die Beziehung einer Frage zu beobachtbarem Verhalten, um so geringer ist die Gültigkeit der Angaben."

2) A.a.O.

Der Fragebogen bestand zur Hauptsache aus 61 Statements zum Theorie-Praxis-Bezug, sodann aus 12 teils offenen, teils geschlossenen Fragen.

Ziel der Vorbefragung war es
- inhaltlich relevante Gesichtspunkte zu erhalten, die vor allem als Grundlage für die Erstellung bestimmter Befragungsinstrumente dienen sollten (z.B. Zusammenstellung von Anfangsschwierigkeiten, Eigenschaften und Verhaltensweisen von Lehrern),
- die 61 Statements zum Theorie-Praxis-Bezug hinsichtlich Verständlichkeit, Trennschärfe und Faktorenstruktur zu überprüfen.

Die Studierenden waren außerdem um Stellungnahmen zur Relevanz der Fragen im Hinblick auf den Theorie-Praxis-Bezug im Grundstudium gebeten worden, ferner sollten sie sich zur Verständlichkeit (z.B. Eindeutigkeit von Formulierungen der Statements) äußern. Der Bitte um zusätzliche Vorschläge zur inhaltlichen Fragengestaltung kamen die Studierenden in bemerkenswert vielen Fällen nach. Insgesamt erwies sich die Auswertung der 102 zurückgegebenen Fragebogen als für die Erstellung des Hauptfragebogens von großem Wert.[1)]

---

1) Die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse dieses Vorfragebogens ist größtenteils in den beiden folgenden Staatsexamensarbeiten enthalten: Sienknecht, Maria Elisabeth: Die Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Sicht der Studierenden. Zulassungsarbeit zur 1. Staatsprüfung, Pädagogische Hochschule Ruhr, 1976 (unveröff.) Disse, Gisela: Die Einstellung von Studierenden der Pädagogik zu Lehrerstudium und Lehrerberuf. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Zulassungsarbeit zur 1. Staatsprüfung, Pädagogische Hochschule Ruhr, 1976 (unveröff.)

3.6 Beschreibung der Stichprobe und Vorgehen bei der Datenerhebung

Die Erhebung der Daten mußte sich aus Zeitgründen auf Stichproben der Studenten der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abt. Dortmund beschränken. Daraus ergibt sich, daß die in der Untersuchung gewonnenen Befunde lediglich auf die grundwissenschaftliche Ausbildung an dieser Hochschule bezogen werden können und ein Anspruch der Übertragbarkeit auf andere Hochschulen oder gar andere Studiengänge (Lehramtsstudiengänge aller Schularten bzw. -stufen) nicht gegeben ist.
Da wesentliche Fragestellungen dieser Untersuchung auf einen etwaigen Sozialisationseffekt durch das Studium [1] abzielen, wurden Studienanfänger und Studierende in Examensnähe befragt. Obwohl durch die Wahl von "Querschnitten" die Überprüfung eines hypothetisch angenommenen Sozialisationseffektes nicht ohne Problematik ist, konnte hier die an sich indizierte "längsschnittliche" Betrachtung wegen der langwierigen (zwei bis drei Jahre in Anspruch nehmenden) Datenerhebung nicht durchgeführt werden.[2]
Von der Befragung erstsemestriger Studierender wurde Abstand genommen, da eine möglicherweise nur einige Wochen dauernde Bekanntschaft mit der Ausbildungsstätte keine Gewähr für eine ausreichende Vertrautheit mit dem Befragungsgegenstand zu bieten schien. Deshalb wurden die Studierenden im 2. Semester als Studienanfänger definiert; ihre Rückmeldungen wurden denen der sechssemestrigen Studenten gegen-

---

1) Vgl. dazu die zusammenfassende Darstellung von S.Metz-Göckel, Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik, Frankfurt 1975

2) Seit WS 1974/75 wird eine längsschnittliche Erhebung von Einstellungen und Studienwahlmotiven der Studierenden an den drei Dortmunder Hochschulen (Gesamthochschulbereich Dortmund) durchgeführt. Die Ergebnisse dieses Projektes werden Aufschluß über individuelle Einstellungsänderungen bei Studierenden nicht nur der Pädagogischen Hochschule, sondern auch der Universität und der Fachhochschule geben(vgl.Bauer,G.,Schaumann,F.,Seifert,R.,1976 a).

übergestellt. Als Studentenpopulation, aus der die beiden Stichproben für diese Untersuchung gewonnen wurden, galten alle an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abt. Dortmund, im Sommersemester 1975 voll-immatrikulierten deutschen Studenten, die die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen anstrebten.

Aus der Hochschulstatistik des Landesamtes für Datenverarbeitung und Statistik[1] ist ersichtlich, daß im Sommersemester 1975 505 männliche und 524 weibliche Studierende des Lehramtes für Grund- und Hauptschulen sich im zweiten bzw. im sechsten Semester befanden. Zur Relation der männlichen und weiblichen Studierenden fand sich lediglich eine Statistik für Studenten mit dem Studienziel des Diploms in Pädagogik.

	männlich	weiblich	insgesamt
2. Sem.	125 (24,32%)	389 (75,68%)	514
6. Sem.	197 (34,50%)	374 (65,50%)	571

Aus der Adressenkartei des Sekretariats der PH Ruhr, Abt. Dortmund, wurden nach dem Zufallsprinzip folgende Stichproben für die Datenerhebung ausgewählt:

	männlich	weiblich	insgesamt
2. Sem.	73 (23,32%)	240 (76,68%)	313
6. Sem.	110 (29,81%)	259 (70,19%)	369
			682

Diese Stichproben entsprechen weitgehend den Verteilungen, wie sie aus der amtlichen Statistik entnommen sind.

1) Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, Hochschulstatistik, hier: Studentenstatistik, endgültige Ergebnisse für das Sommersemester 1975 (unveröff.Tabellenübersicht)

Den insgesamt 682 Studierenden wurden im Juni 1975 die für die Untersuchung zusammengestellten Fragebögen zugesandt. Die Teilnahme an der Befragung war selbstverständlich freiwillig. Anonymität war dadurch gesichert, daß an keiner Stelle des Fragebogens der Name oder eine entsprechende Codierung erschien. In dem Anschreiben (vgl. Anhang, S.A12) wurden die Studenten gebeten, die ausgefüllten Fragebögen in einen beigelegten nicht beschrifteten Umschlag zu stecken und in den eigens für diese Untersuchung aufgestellten Kasten vor dem Sekretariat Raum 2.210 einzuwerfen. Bis Mitte Juli 1975 waren 262 Fragebögen abgegeben. Auf ein erneutes Anschreiben aller Adressaten im Oktober 1975 wurden noch weitere 20 Fragebögen zurückgegeben.

Die Stichproben der Studierenden, die nach Rücklauf der Fragebögen für die Auswertung der Daten zusammengestellt wurden[1], setzten sich wie folgt zusammen: (in Klammern der Prozentsatz der bearbeiteten in Relation zu den verschickten Fragebögen - Rücklaufquote)

	männlich	weiblich	insgesamt
2. Sem.	34 (46,58%)	102 (42,50%)	136 (43,35%)
6. Sem.	44 (40,00%)	92 (35,52%)	136 (36,86%)
			272 (39,88%)

Eine Zusammenstellung jener Angaben, die zur näheren Charakterisierung der Gesamtstichprobe und der 4 Untergruppen von Interesse sein dürften (Alter, Familienstand, Art der Hochschulreife, etwaige Berufsausbildung und -tätigkeit vor Studienbeginn) findet

1) Da bei einigen Fragebögen der Personalteil unvollständig ausgefüllt - oder gar nicht bearbeitet worden war, reduziert sich die Anzahl der Probanden, die für die statistische Auswertung herangezogen werden konnten, auf 32 bzw. 101 bei den männlichen und weiblichen Studierenden des 2. Semesters, auf 41 bzw. 88 bei denen im 6. Semester

sich in tabellarischer Form auf S. 50 .
Der statistische Vergleich dieser Stichproben (Rücklauf) mit der Verteilung der vier Gruppen von angeschriebenen Studierenden ergab hinsichtlich der Relation von männlichen und weiblichen Probanden keinen statistisch bedeutsamen Unterschied.

	männlich 2. und 6. Sem.	weiblich 2. und 6. Sem.	insgesamt
angeschrieben insgesamt	183	509	692
geantwortet	78	194	272
	261	703	964

$\chi^2 = 0{,}61$, n.s.

Die Rücklaufquote von knapp 40 Prozent - die zwar nicht befriedigt, aber durchaus im Erwartungsbereich [1] für derartige Untersuchungen liegt - enthält wegen der Unkenntnis der Motive der restlichen 60 Prozent einen Unsicherheitsfaktor. Es bleibt nämlich ein Rest von Ungewißheit, ob von den in dieser Untersuchung gewonnenen Daten auf die Grundgesamtheit der Studentenpopulation des zweiten und sechsten Semesters geschlossen werden kann. Da Anonymität zugesichert worden war, bleiben mögliche Gründe für eine Nicht-Beantwortung des Fragebogens unbekannt, denn es ist nicht geklärt, welche Studenten den Fragebogen zurückgeschickt, welche ihn unbearbeitet gelassen haben. Offen bleibt auch, ob überhaupt hier ein systematischer Fehler zu sehen ist oder ob eine Zufallsverteilung vorliegt. All diese Fragen müssen notgedrungen unbeantwortet bleiben; sie weisen allerdings auf Probleme hin, die sich durchgängig bei Untersuchungen dieser Art stellen.

1) Vgl. die Rücklaufquote in der Untersuchung von G.Bauer, F.Schaumann und Seifert (1976 a). Sie betrug bei der ersten Erhebung 31,33 Prozent.

Tabelle 1

Angaben zur Stichprobe

	männlich		weiblich			
	2. Sem.	6. Sem.	2. Sem.	6. Sem.	Gesamt	149
Alter	M = 22.15 S = 3.15	M = 22.00 S = 4.77	M = 25.25 S = 4.15	M = 22.81 S = 4.20	M = 22.81 S = 4.20	
verheiratet	5	13	22	19	59	
nicht verheiratet	27	28	79	69	204	
Hochschulreife:						
Abitur	25	33	83	77	218	
Begabtensonder-prfg.	7	8	17	11	43	
Vorherige Berufstätigkeit:						
ja	9	11	21	13	55	
nein	23	30	80	75	208	
Andere Ausbildung vor Studienbeginn:						
ja	9	10	21	13	54	
nein	23	31	80	75	209	
Abschluß dieser Ausbildung:						
ja	9	8	19	13	50	
nein	23	33	82	75	213	

3.7 Standort dieser Untersuchung innerhalb der Fächer des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums

Da es, wie bereits erwähnt, eine Institution "Erziehungswissenschaftliches Grundstudium" nicht gibt, sondern nur Disziplinen oder Fächer, die Anteile zur Realisierung dieses Studienteils leisten, müßte eine Untersuchung wie diese notwendigerweise interdisziplinären Charakter tragen. Im Idealfall würden denn auch Vertreter der verschiedenen am erziehungswissenschaftlichen Studium beteiligten Fächer in Form eines Teams bei einer derartigen Untersuchung zusammenarbeiten, wobei der Hochschuldidaktik als einer von ihrem Anliegen her übergreifenden Wissenschaft ein besonderer Stellenwert zukäme. Von der Sache her spricht alles für eine solche Zusammenarbeit, denn einerseits wird eine Arbeit, wenn sie von dem Angehörigen (nur) eines Faches durchgeführt wird, bei aller Bemühung um unparteiische Betrachtung nicht ganz frei von eben der fachspezifischen Optik sein. Zum anderen ist daran zu denken, daß bei einer Untersuchung, die von psychologischer Seite durchgeführt wird, die befragten Studenten auch bei Zusicherung von Anonymität anders reagieren könnten als bei einer soziologischen, philosophischen oder pädagogischen Autorschaft.
Der erstgenannte Nachteil läßt sich bei einer Untersuchung, die zugleich als Dissertation dient und als solche in aller Regel von einer Einzelperson anzufertigen ist, nicht völlig vermeiden, er kann nur durch ständigen Kontakt mit Lehrenden der Nachbarfächer zu vermindern gesucht werden, wie dies auch

im vorliegenden Fall insbesondere mit Lehrenden der Pädagogik und der Soziologie geschah.
Die zweite Gefahr einer, wenn auch geringfügigen "absenderbedingten" Antwortverfälschung wurde dadurch auszuschalten versucht, daß als Absender des Fragebogens je ein Vertreter der Psychologie, der Soziologie und der Schulpädagogik (in alphabetischer Reihenfolge) angegeben war. Auch der Wortlaut des Anschreibens - vgl. Anhang, S. A 12 - zielt darauf ab, eine fächerübergreifende Perspektive, nämlich die Sicht des "erziehungswissenschaftlichen Studium(s), zu dem auch gesellschaftliche Studien gehören", anzusprechen.

4. Darstellung der Ergebnisse zu den einzelnen Befragungsinstrumenten

4.1 Methodologische Hinweise zur Darstellung der Einzelergebnisse und zur Bestimmung signifikanter Unterschiede bei Gruppenvergleichen

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse zu den verschiedenen Befragungsinstrumenten dieser Untersuchung dargestellt. Dabei wird hier ganz bewußt auf eine Interpretation und Diskussion der Befunde verzichtet. Vielmehr ist dieses Kapitel als "Werkstattbericht" konzipiert, in dem alle wichtigen Ergebnisse so detailliert aufgeführt werden, daß der Leser sich selbst zu den ihn möglicherweise vorrangig interessierenden Fragestellungen ein Bild machen könnte.
F r i e d r i c h s[1] empfiehlt die vollständige Darstellung relevanter Ergebnisse "in allen Einzelheiten", da nur auf diese Weise gewährleistet wird, daß auch künftige Arbeiten von der Untersuchung und ihren Ergebnissen profitieren. Gerade bei einer pilot-study, die Anstoß zu weiteren, auf den Ergebnissen aufbauenden Untersuchungen geben könnte, erscheint solch eine sorgfältige Dokumentation der Befunde wesentlich.
Bei einer so großen Vielzahl von Einzelergebnissen, wie bei der vorliegenden Untersuchung, ist eine Trennung zwischen Befunddarstellung und Interpretation angebracht. Eine Zusammenfassung der Einzelergebnisse zu problemorientierten Interpretationen und Diskussionen erfolgt im Zusammenhang mit der Beantwortung der Arbeitshypothesen im 6. Kapitel.

---

1) Friedrichs, J. (1973), S. 396 f

Der Darstellung der Ergebnisse zu den verschiedenen Befragungsinstrumenten liegt in erster Linie eine Auszählung der Werte für die Gesamtstichprobe und für die männlichen und weiblichen Studierenden des 2. und 6. Semesters zugrunde. In den tabellarischen Zusammenstellungen der Werte werden die Befunde (Häufigkeiten bzw. Mittelwerte und Standardabweichung) jeweils für diese 5 Gruppen aufgeführt. Eine Gruppenzusammenfassung nur nach der Semester-Variablen wurde in der Regel nicht durchgeführt; wo im weiteren Verlauf der Arbeit darauf Bezug genommen wird, erfolgt eine gesonderte Angabe der entsprechenden statistischen Werte.

Im Zusammenhang mit den Arbeitshypothesen wurde bei den Berechnungen neben den Variablen Semesterzahl und Geschlecht auch die Persönlichkeitsdimension FPI N (Emotionale Labilität), wie sie durch das "Freiburger Persönlichkeitsinventar" gemessen wird, berücksichtigt.

Unter Anlehnung an E y s e n c k s Zweifaktorenmodell der Persönlichkeit[1] wurde von den Autoren des FPI die Skala FPI N (Emotionale Labilität: emotional labil - emotional stabil) konstruiert, um das Konstrukt "Neurotizismus", das in der gegenwärtigen Persönlichkeitsforschung und speziell in der Therapieforschung eine besondere Rolle spielt, zu erfassen. Die wesentlichen Komponenten der FPI-Dimension "Neurotizismus" (Emotionale Labilität), sind: Psychosomatische Störungen, Mißstimmung, Insuffizienzgefühle und die innere Spannung von Erregbarkeit und Gehemmtheit"[2]. Hohe Skalenwerte

1) Vgl. Eysenck, H.J. u. Rachman, S., (1967), S. 33 "Es gibt zwei Hauptfaktoren oder Dimensionen, die zu einem großen Teil die nicht-kognitiven Aspekte der Persönlichkeit bestimmten. Diese beiden Faktoren können als "Extraversion-Introversion" und als "Neurotizismus" oder "Emotionalität" im Gegensatz zu Stabilität oder Normalität bezeichnet werden.

2) Vgl. Handanweisung zum FPI, S. 39

sagen aus, daß Komponenten von "Neurotizismus" für diese Person in überdurchschnittlicher Ausprägung vorliegen. Sie deuten auf eine Tendenz zur Neurosebereitschaft, (emotionale "Labilität"), nicht aber zwangsläufig auf eine vorliegende akute Störung hin.

Basierend auf den Skalenwerten für FPI N (Emotionale Labilität) wurden nach der Methode des mittleren Quartilabstandes [1], getrennt nach Geschlecht, Extremgruppen gebildet. Auf diese Weise sollte überprüft werden, ob sich Studierende mit hohen und mit geringen Skalenwerten für FPI N in ihren Reaktionen auf die verschiedenen Befragungsinstrumente unterscheiden.
Die folgende Übersicht informiert über die Zuordnung zum oberen und unteren Quartil je nach erzieltem Rohwert in der Dimension FPI N (Emotionale Labilität)[2].

Rohwert FPI N
(Emotionale Labilität)

	unteres Quartil		oberes Quartil	
männlich	o,1,2	(N=22)	8,9,10,11,12	(N=21)
weiblich	o,1,2,3	(N=39)	9,10,11,12	(N=48)

Die zu den verschiedenen Befragungsinstrumenten bzw. zu jeder Frage und zu jedem Item erhaltenen Ergebnisse wurden daraufhin berechnet, ob zwischen den

---

1) Vgl. Fröhlich, W.D. u.Becker, J., (1972), S.91

2) Um die Grenzen dieser Quartilbestimmung festzustellen, hätte man sich theoretisch den Normen anschließen können, die sich in der Handanweisung des "Freiburger-Persönlichkeitsinventars" finden (S.63 ff). Da aber nicht feststand, daß die in dieser Untersuchung gefundenen Werte mit den dort angegebenen Normen übereinstimmten, wurden die Grenzwerte für das obere und untere Quartil aufgrund der Daten dieser Untersuchung festgelegt. Im wesentlichen entsprechen diese den Werten, wie sie in der Handanweisung zum "Freiburger-Persönlichkeitsinventar" vorliegen.

vier "Standard"-Gruppen - männliche und weibliche Studierende des 2. und 6. Semesters - sowie zwischen den männlichen und weiblichen Probanden mit hohen und niedrigen Testwerten für FPI N signifikante Unterschiede bestanden.
Das statistische Verfahren bestand dabei jeweils aus einer Varianzanalyse und paarweisen Mittelwertvergleichen (t-Tests). Signifikante Unterschiede (mindestens $p < .05$) wurden nur dann weiterverfolgt, wenn aus der Varianzanalyse der vier Gruppen statistisch abgesicherte F-Werte resultierten.[1)]
In den tabellarischen Darstellungen zu den Ergebnissen der einzelnen Befragungsinstrumente werden signifikante Unterschiede von $p < .05$ mit einer gestrichelten Linie und von $p < .01$ mit einer durchgezogenen Linie markiert.

Ein lange Zeit verkanntes methodologisches Problem besteht darin, daß man es bei Mittelwertvergleichen jeweils zweier Stichproben oft mit einer gehäuften Anwendung von Signifikanztests - etwa in Form eines paarweisen Mittelwertvergleichs von 30 Items - das Auftreten von 1 oder 2 signifikanten Differenzen

---

1) Bei den Werten jener Merkmale, die eine Skalierung auf Intervallskala-Niveau als gerechtfertigt erscheinen ließen, wurden mit Hilfe des Programms PAMV (Autor: Dr.F.Gebhardt) Mittelwerte und Streuungsmaße berechnet. Ferner wurde die Varianzhomogenität überprüft und schließlich wurden aufgrund von Varianzanalyse und t-Test Unterschiede zwischen jeweils zwei Gruppen auf Signifikanz geprüft. Ergab der Bartlett-Test Inhomogenität der Varianzen, so kam anstelle des t-Tests der Aspin-Welch-Test zur Anwendung (Vgl. Statistische Programme des DRZ, Teil B Programmbeschreibungen, Deutsches Rechenzentrum Darmstadt, 1969, S.73)

2) Vgl. Roeder, B., Zum Problem der Fehlinterpretation bei gehäufter Anwendung von Signifikanztests, - Korrekturdiagramm -. In: Biometrische Zeitschrift, Bd. 16, 1974, H. 4, S. 287

durchaus noch im Zufallsbereich. Diese Differenzen nun herauszugreifen und etwa im Sinne der Arbeitshypothese(n) zu interpretieren, wäre nicht korrekt. B. R o e d e r [1] hat eine Tabelle erstellt, in der er jene Anzahl von signifikanten Unterschieden aufführt, die bei einer Gesamtzahl von Vergleichen auftreten müssen, damit eine Interpretation überhaupt gerechtfertigt ist. Danach müßten unter Setzung einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < .05$ bei z.B. 16 Vergleichen mindestens 3 signifikante Differenzen vorkommen, damit von einem rein zufälligen Auftreten solcher Unterschiede nicht (mehr) die Rede sein kann. (Diese Angaben beziehen sich auf Wahrscheinlichkeitsrechnungen, die auf der Binominalverteilung[2] basieren.) Da es sich bei den Items, die Gegenstand der Vergleiche waren, in der Regel nicht um abhängige Variablen handelt - wovon die o.a. Berechnungen ausgehen! - muß die angegebene Anzahl der mindestens zu erwartenden statistisch abgesicherten Differenzen als Grenzwert gelten, der möglichst in erheblichem Maße überschritten werden sollte.
Bei den in dieser Arbeit als signifikant registrierten und interpretierten Unterschieden wird diese Kautele beachtet; beispielsweise werden Differenzen bei einem paarweisen Vergleich eines Polaritätenprofils mit 16 Items erst dann beachtet, wenn sie die Zahl von 4 erreichen bzw. überschreiten.

---

1) Tabellen zur Berechnung der Auftretenswahrscheinlichkeit einer bestimmten Anzahl von signifikanten Unterschieden bei einer Gesamtzahl von N Fällen, tabellarisches Material erstellt von B.Roeder, Dortmund 1972 (unveröff.).

2) Zur näheren Information vgl. Fröhlich, W.D. und Becker, J., 1972, S. 372 ff

4.2 Studienzufriedenheit, Studienwahl und Weiterbildungsabsichten

4.2.1 Aspekte der Studienzufriedenheit und Studienwahl

4.2.1.1 Beschreibung der Fragen

Die Arbeitshypothese 2 thematisiert einen erwarteten Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und Rückmeldungen zum Grundstudium. Um einige Aspekte der Zufriedenheit mit dem Studium zu erfassen, wurden fünf Items einer inhaltlich überarbeiteten Kurzform der von F i s c h e r (1970) entwickelten Skala zur Arbeitszufriedenheit entnommen. Diese Kurzform hatte sich in einer Untersuchung an Studierenden des Dortmunder Hochschulbereiches bewährt.[1] Es wurden für den vorliegenden Fragebogen jene fünf Items ausgewählt, die inhaltlich besonders den Aspekt der Zufriedenheit mit einem Studium an der Pädagogischen Hochschule ansprechen dürften. Diese Items sind als gezielt gestellte Interviewfragen zu verstehen; sie bilden selbstverständlich keine "Skala", für die pro Proband ein Summenscore berechnet werden könnte.
Der Wortlaut der Fragen, zu denen anhand von jeweils fünf vorgegebenen Antwortalternativen [2] Stellung zu nehmen war, kann aus Tabelle 2 , S.59 , ersehen werden. Die fünf Zufriedenheitsfragen tragen, entsprechend der Reihenfolge ihrer Darbietung im Fragebogen, die Nummern 1, 6, 7, 8 und 9.

---

1) Vgl. Bauer, G., Schaumann, F., Seifert, R. (1976 a), S. 442

2) je höher der Wert, umso größer die zum Ausdruck gebrachte Zufriedenheit

Zusätzlich wurden noch Fragen aufgenommen, die sich auf die Studienwahl und beabsichtigte Weiterbildung beziehen. Die Anregungen zur Konzeption dieser Fragen ergaben sich aus Ergebnissen der Voruntersuchungen sowie aus Formulierungen des Fragebogens zur Erfassung von studentischen Einstellungen im Gesamthochschulbereich Dortmund (Projekt G.Bauer, F.Schaumann, R.Seifert). Diese Fragen, deren Wortlaut der Tabelle 2 , S.60, zu entnehmen ist, tragen die Nummern 2, 3, 4 und 5. Die jeweiligen Antwortmöglichkeiten sind ebenfalls der Tabelle zu entnehmen.

4.2.1.2 Ergebnisse

Für jedes dieser insgesamt neun Items erfolgten Häufigkeitsauszählungen und Berechnung der Mittelwerte und Standardabweichungen. Es wurden außerdem paarweise Mittelwertvergleiche pro Frage für die verschiedenen Untersuchungsgruppen durchgeführt.

Die Ergebnisse für die Items zur Studienzufriedenheit und -wahl sind in Tabelle 2 , S.59 f nachzulesen.

Die in Tabelle 2 (mit Forts.), S.59-60 aufgeführten Ergebnisse besagen für die Gesamtstichprobe, daß bei der Mehrzahl der Studierenden das Studium im ganzen den Erwartungen vor Studienaufnahme entspricht, daß ferner die Meinung überwiegt, das Studium gebe durchschnittlich viele Möglichkeiten, die eigenen Fähigkeiten zu gebrauchen, und daß "nur hin und wieder" bis "selten" lieber eine andere Tätigkeit ausgeübt würde. Allerdings war sich der Durchschnitt der Studierenden nicht darüber im Klaren, ob das Studium dazu beiträgt, daß später im Beruf "Verant-

wortung übernommen und Entscheidungen getroffen werden könnten".
Bei den Fragen zur Studienwahl gab die Mehrheit der Befragten an, daß sie das Studium an der Pädagogischen Hochschule auch dann gewählt hätten, wenn äußere Bedingungen (z.B. Numerus clausus) bei der Entscheidung keine Rolle gespielt hätten. Relativ "wahrscheinlich" würden sie auch das gleiche Studium noch einmal wählen. Ferner hätten sie eher den Eindruck, mit ihrem Studium die richtige Wahl getroffen zu haben. Hingegen war die Mehrheit der Studierenden ablehnend bis unentschlossen in Bezug auf die Aufnahme eines Zweit- oder Ergänzungsstudiums.
Insgesamt läßt sich aus der Beantwortung der Fragen zur Studienzufriedenheit und -wahl für die Mehrzahl der Studierenden ein mittlerer Grad an Zufriedenheit ablesen.

Die Ergebnisse der vier Untergruppen, nämlich 2. Semester männlich, 2.Semester weiblich, 6. Semester männlich und 6. Semester weiblich, weisen auf eine eklatante Abnahme der Studienzufriedenheit bei den Studentinnen des 6. Semesters im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen im 2. Semester hin. Auf alle fünf Items zur Studienzufriedenheit antworteten die Studentinnen des 6. Semesters sehr signifikant negativer (vgl. Tab. 2 , S.59). Bei den männlichen Studierenden zeigten sich solche Diskrepanzen nicht. Lediglich die Frage "Entspricht das Studium Ihren Erwartungen vor Studienaufnahme?" beantworteten die Studenten des 6. Semesters negativer als ihre Kommilitonen des 2. Semesters.
Bei den Fragen zur Studienwahl ergaben sich eine Reihe signifikanter Unterschiede zwischen den Studierenden des 2. und 6. Semesters: sehr signifikant ($p < .01$) mehr Studentinnen und Studenten des 6. Semesters gaben an, ein zusätzliches Zweit- oder Ergänzungsstudium zu planen. Dies wünschten

auch sehr signifikant mehr Studenten des 2. Semesters im Vergleich zu den Studentinnen des entsprechenden Semesters. Die männlichen Studenten des 6. Semesters führten ferner im Vergleich zu ihren Kommilitonen im 2. Semester häufiger an, zwischen zwei Studienrichtungen geschwankt zu haben (s. Tab. 2 , S.60).

Ein ausschließlich die Geschlechtsvariable berücksichtigender Vergleich (alle männlichen vs. alle weiblichen Studierenden) ergab nur bei Frage 5 (Beabsichtigen Sie, ein Zweit- oder Ergänzungsstudium aufzunehmen?) einen hochsignifikanten ($p < .001$) Unterschied. Der Mittelwert der 73 männlichen Befragten ($M = 1.15$, $s = 0.90$) liegt beträchtlich über dem der 189 weiblichen Studierenden ($M = 0.73$, $s = 0.87$) und läßt sich dahingehend erläutern, daß die männlichen Studierenden in weit höherem Maße beabsichtigen, an ihr jetziges Studium ein Zweit- oder Ergänzungsstudium anzuschließen.[1)]

Die Variable "Emotionale Labilität" spielt besonders bei den weiblichen Studierenden im Hinblick auf Studienwahl und Studienzufriedenheit eine erhebliche Rolle. Die folgende Zusammenstellung enthält die Werte jener Items, bei denen statistisch abgesicherte Differenzen zwischen Studierenden mit hohem bzw. niedrigem Score in dieser Persönlichkeits-Dimension festgestellt wurden.

---

1) Über die Art des Weiterbildungswunsches und entsprechende Vergleiche zwischen den 4 Gruppen, vgl. Kapitel 4.2.2.2, S. 64 ff.

	männl.Studierende FPI-N hoch (N=21)	männl.Studierende FPI-N niedr. (N=22)	weibl.Studierende FPI-N hoch (N=48)	weibl.Studierende FPI-N niedr. (N=39)
Gibt es Zeiten, in denen Sie eine andere Tätigkeit ausüben möchten als gegenwärtig?(Fr.7)	2.57 (1.02)	3.59 (0.95)	2.81 (0.96)	3.61 (0.93)
Wenn Sie noch einmal zu entscheiden hätten, würden Sie dann wieder das gleiche Studium wählen?(Fr.8)			3.48 (1.12)	4.31 (0.78)
Hätten Sie Ihr Studium auch gewählt, wenn äußere Bedingungen (...) bei der Entscheidung keine Rolle spielten?(Fr.2)			1.00 (1.01)	1.59 (0.81)
Haben Sie - angesichts Ihrer bisherigen Erfahrungen - den Eindruck, daß Sie mit Ihrem Studium die richtige Wahl getroffen haben?(Fr.4)			1.45 (1.01)	1.94 (0.22)

Bei den weiblichen Studierenden mit hoher "emotionaler Labilität" ergab sich eine teilweise sehr signifikant geringere Studienzufriedenheit und vor allem eine größere Unsicherheit darüber, mit dem Studienfach die richtige Wahl getroffen zu haben.

4.2.2 Weiterbildungsabsichten

4.2.2.1 Beschreibung der Frage

Im Zusammenhang mit Studienzufriedenheit und Studienwahl sollten auch die Weiterbildungsabsichten Berücksichtigung finden. Denn je nach der geplanten Weiterbildung - sei es beispielsweise in Form eines Ergänzungs- oder Zweitstudiums - ergeben sich für den Studierenden unterschiedliche Berufsperspektiven, die im Hinblick auf die Einschätzung der Vorbereitung auf das berufliche Handeln des Lehrers durch das Grundstudium nicht unerheblich sein dürften. Die Frage nach den Weiterbildungsabsichten lautete:[1)]

Planen Sie eine Weiterbildung zum
Realschullehrer(in)
Gymnasiallehrer(in)?
Haben Sie vor, die Diplomprüfung in Pädagogik abzulegen?
Denken Sie daran zu promovieren?[2)]

4.2.2.2 Ergebnisse

Über die Häufigkeiten der einzelnen Weiterbildungsabsichten geben die folgenden tabellarischen Zusammenstellungen, jeweils aufgeteilt nach den Ausbildungszielen Realschullehrer, Gymnasiallehrer, Diplom-Pädagoge (Dipl.Paed.) und Doktor der Erziehungswissenschaft (Dr.paed.)Aufschluß. Hinter

---

1) Es wurde bewußt auf die im LABG vorgesehenen Stufenbezeichnungen von Lehrämtern verzichtet, da zum Zeitpunkt der Befragung (Sommer 1975) die "alten" Bezeichnungen den Studierenden sicherlich geläufiger waren.

2) Obwohl in der Frage nur von "promovieren" die Rede ist, wird von der Promotion zum Dr.paed. (Doktor der Erziehungswissenschaften) ausgegangen.

a) Geplante Weiterbildung zum/zur Realschullehrer(in)

2. Semester

	männlich	weiblich	gesamt
Weiterbildungsabsicht bejaht	9(28.12%)	19(18.18%)	28
Weiterbildungsabsicht verneint	23	82	105
	32	101	133

Chi-Quadrat: n.s.

6. Semester

	männlich	weiblich	gesamt
Weiterbildungsabsicht bejaht	10(24.39%)	20(22.73%)	30
Weiterbildungsabsicht verneint	31	68	99
	41	88	129

Chi-Quadrat: n.s

b) Geplante Weiterbildung zum/zur Gymnasiallehrer(in)

2. Semester

	männlich	weiblich	gesamt
Weiterbildungsabsicht bejaht	13(40.63%)	9(9.72)	22
Weiterbildungsabsicht verneint	19	92	111
	32	101	133

Chi-Quadrat: 15.43, $p < .001$

Geplante Weiterbildung zum/zur Gymnasiallehrer(in)
(Forts.)

6. Semester

	männlich	weiblich	gesamt
Weiterb. bejaht	8(19.51%)	9(11.39%)	17
Weiterb. verneit	33	79	112
	41	88	129

Chi-Quadrat: n.s.

2. und 6. Semester

	männlich	weiblich	gesamt
Weiterb. bejaht	21(28.77)	18(9.52)	39
Weiterb. verneint	52	171	223
	73	189	262

Chi-Quadrat: 13.91, $p < .001$

c) Geplante Diplomprüfung in Pädagogik (Dipl. Paed.)

2. Semester

	männlich	weiblich	gesamt
Weiterb. bejaht	8(25.00%)	13(12.87%)	21
Weiterb. verneint	24	88	112
	32	101	133

Chi-Quadrat: n.s.

6. Semester

	männlich	weiblich	gesamt
Weiterb. bejaht	14(36.84%)	14(15.91)	28
Weiterb. verneint	24	74	98
	38	88	126

Chi-Quadrat: 5.57, $p < .05$

Geplante Diplomprüfung in Pädagogik (Dipl.Paed)

(Forts.)

2. und 6. Semester

	männlich	weiblich	gesamt
Weiterb. bejaht	22	27	49
Weiterb. verneint	48	165	213
	70	192	262

Chi-Quadrat: 9.06, $p<.01$

d) Geplante Promotion (Dr. Paed)

2. Semester

	männlich	weiblich	gesamt
Weiterb. bejaht	19	13	32
Weiterb. verneint	12	88	100
	31	101	132

Chi-Quadrat: 27.70, $p<.001$

6. Semester

	männlich	weiblich	gesamt
Weiterb. bejaht	9	10	19
Weiterb. verneint	32	78	110
	41	88	129

Chi-Quadrat: n.s.

2. und 6. Semester

	männlich	weiblich	gesamt
Weiterb. bejaht	28	23	51
Weiterb. verneint	44	166	210
	72	189	261

Chi-Quadrat: 22.81, $p<.001$

e) Weitere Ausbildung geplant vs. nicht geplant

Die Studierenden wurden danach klassifiziert, ob sie ein oder mehrere Weiterbildungsziele anstrebten oder ob sie keinerlei Weiterbildungsabsichten verfolgten.

2. Semester

	männlich	weiblich	gesamt
Weiterb. geplant	27	41	68
Weiterb. nicht geplant	6	60	66
	33	101	134

Chi-Quadrat: 15.3o, p<.001

6. Semester

	männlich	weiblich	gesamt
Weiterb. geplant	28	37	65
Weiterb. nicht geplant	13	51	64
	41	88	129

Chi-Quadrat: 6.69, p<.01

2. und 6.Semester

	männlich	weiblich	gesamt
Weiterb. geplant	55	78	133
Weiterb. nicht geplant	19	111	130
	74	189	263

Chi-Quadrat: 21.94, p<.001

den Häufigkeiten der die betreffende Weiterbildungsabsicht bejahenden Antworten finden sich die Prozentangaben bezogen auf die jeweilige Untergruppe (z.B. bejahen 9 von 32 = 28,12 Prozent der männlichen Studierenden des 2. Semesters die Frage nach einer Weiterbildungsabsicht zum Realschullehrer). Eine Weiterbildung zum Realschullehrer(in) planen männliche und weibliche Studierende im 2. und 6. Semester in ungefähr gleichem Ausmaß; ein Drittel der männlichen und ein Viertel der weiblichen Studierenden zielen diese Ausbildung an.
Beim Weiterbildungsziel Gymnasiallehrer besteht ein sehr signifikanter Unterschied zwischen den männlichen und weiblichen Studierenden: im 2. Semester streben noch 40,63% der männlichen Studierenden dieses Ausbildungsziel an, wohingegen es im 6. Semester nur noch 19,51% sind. Bei den weiblichen Studierenden ist der Anteil mit 9,87% im 2. und 11,39% im 6. Semester wesentlich geringer ($p < .001$).
Im Gegensatz zu den Weiterbildungszielen Realschul- und Gymnasiallehrer können die akademischen Grade "Diplom-Pädagoge" und "Dr.paed." an der gleichen Institution erworben werden, an der auch das Lehrerstudium absolviert wird. Insbesondere ist es - laut Prüfungsordnung zum Diplom-Pädagogen - möglich, Leistungen des Lehrerstudiums für den Diplom-Studiengang voll anzurechnen. Es ist daher mit einer nicht geringen Anzahl von Studierenden zu rechnen, die zusätzlich zu ihrer Lehrerausbildung das Diplom und/oder den Doktorgrad erwerben möchten.

Werden nun die Häufigkeiten bei männlichen und weiblichen Studierenden zu Studienbeginn und -ende betrachtet, so fällt wiederum die große Diskrepanz zwischen den Anteilen von männlichen und weiblichen Studierenden auf. Ohne Berücksichtigung der Semesterzahl sind es fast ein Drittel (31,43%) der

männlichen, aber nur ein Siebtel der weiblichen Studierenden (14,06%), die an ein Weiterstudium bis zum Diplom-Pädagogen denken.
Im Hinblick auf eine geplante Promotion tritt der überraschende Befund auf, daß von den männlichen Studierenden im 2. Semester über 60% als Ziel die Promotion zum Dr.paed. angeben. Im 6. Semester sind es nur noch knapp über 20%.
Dagegen erscheint der prozentuale Anteil der weiblichen Studierenden im 2. und 6. Semester mit jeweils 12 bzw. 11% erstaunlich stabil. Doch sollte hier das ins Auge springende"Gefälle" bei den männlichen Studierenden im 2. und 6. Semester - trotz des statistisch abgesicherten Unterschiedes ($\chi^2 = 9.89$,$p < .01$) wegen der relativ kleinen Stichprobe nicht sogleich verallgemeinert werden.
Werden wiederum die Häufigkeiten für männliche und weibliche Studierende ohne Berücksichtigung der Semesterzahl zusammengefaßt, so ergibt sich ein höchstsignifikanter Unterschied ($p < .001$) im Hinblick auf eine geplante Promotion. Stärker noch als beim Diplom ist der Anteil der Frauen, die zusätzlich zum Lehrerstudium eine Promotion anstreben, gegenüber den entsprechenden Häufigkeiten bei den Männern deutlich reduziert. Beabsichtigt nämlich mindestens jeder 3. männliche Studierende, den Grad eines "Dr.paed." zu erreichen, so denkt nur jede 8. Frau daran zu promovieren.
Diplomprüfung oder Promotion sind demnach Weiterbildungs-Ziele, an die nur eine Minderheit weiblicher Studierender denkt.

Für die Fragestellung weiterhin sinnvoll erschien eine Klassifikation der befragten Studierenden danach, ob sie überhaupt eine weitere Ausbildung planen oder nicht.

Tabelle e, S.68 , gibt über die einzelnen Häufigkeiten und Prozentsätze Auskunft. Von den befragten männlichen Studierenden des 2. Semesters sahen 80% das Staatsexamen nicht als Abschluß ihres Studiums an, sondern dachten an eine Weiterbildung. Bei den weiblichen Studierenden im 2. Semester betrug dieser Prozentsatz genau die Hälfte, nämlich 40%. Im 6. Semester blieb dieser Anteil stabil auf 40% bei den weiblichen Studierenden während er bei den männlichen auf 60% sank.

Insgesamt bestand ein sehr signifikanter Unterschied ($p < .01$) zwischen den männlichen und weiblichen Studierenden. Letztere dachten sehr viel seltener an irgendein weiterführendes Ausbildungsziel als ihre Kommilitonen.

4.3 Rückmeldungen zum Praxisbezug und zur Berufsvorbereitung im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium

4.3.1 Inhalte von Lehrveranstaltungen

4.3.1.1 Beschreibung der Fragen

Um zu erkunden, ob nach Meinung der Studierenden bestimmte Inhalte im grundwissenschaftlichen Studium ein zu starkes Gewicht einnehmen bzw. zu kurz kommen, wurden aufbauend auf den Ergebnissen der Voruntersuchung die folgenden zwei Fragen gestellt:

1. "Sind Sie der Meinung, daß in den Lehrveranstaltungen des erziehungswissenschaftlichen Studiums an dieser Hochschule ganz bestimmte Studieninhalte ein zu starkes Gewicht einnehmen?"
2. "Gibt es Studieninhalte, die Ihrer Meinung nach im erziehungswissenschaftlichen Studium zu kurz kommen?"

In beiden Fällen wurde noch die offene Frage hinzugefügt:

"Wenn 'ja' angekreuzt: Welche Studieninhalte?"

Zur ersten Frage gab es folgende Antwortverteilungen:

	2.Sem. männl.	2.Sem. weibl.	6.Sem. männl.	6.Sem. weibl.	Gesamt
ja:	17	18	16	21	62
nein:	25	82	25	66	199
					261

Die Antworthäufigkeiten bei der zweiten Frage belaufen sich auf:

	2.Sem. männl.	2.Sem. weibl.	6.Sem. männl.	6.Sem. weibl.	Gesamt
ja:	15	44	31	61	152
nein:	17	57	10	27	111

Die überwiegende Mehrzahl der Studierenden (199 von 262)war der Meinung, daß in den Lehrveranstaltungen des erziehungswissenschaftlichen Studiums keine Inhalte deutlich ein zu starkes Gewicht einnehmen. (Keine signifikanten Differenzen zwischen den Semestern und beiden Geschlechtern). Jedoch überwog bei den Studierenden die Ansicht (152 von 262 Befragten), daß bestimmte Studieninhalte zu kurz kämen. Dabei zeigt sich ein statistisch abgesicherter Unterschied zwischen den Studierenden zu Studienbeginn und in Examensnähe. Im sechsten Semester hielten signifikant mehr männliche ($\chi^2 = 5.19, p < .05$) und sehr signifikant mehr weibliche Studierende ($\chi^2 = 11.61, p < .01$) als ihre Kommilitonen/innen im zweiten Semester bestimmte Studieninhalte für unterrepräsentiert.

Die von den Befragten in der offenen Frage angeführten, als über- bzw. unterrepräsentiert genannten Studieninhalte wurden jeweils getrennt nach Geschlecht und Semester ausgezählt und anschließend (übergeordneten) Kategorien zugewiesen.

Zu den überrepräsentierten Studieninhalten zählen insbesondere: (Kategorien mit Nennungshäufigkeiten):

	2.Sem.		6.Sem.		Gesamt
	m.	w.	m.	w.	
zu viel Theorie	8	10	11	13	42
zu viele historische Inhalte	1	1	6	6	14
politisch zu links	1	5	2	6	14
zu wenig praxisorientiert	1	1	1	3	6
zu viel Didaktik	-	-	3	1	4
sonstige Inhalte	3	3	2	-	8
	14	20	25	29	88

Die unterrepräsentierten Studieninhalte entfielen auf insgesamt 27 Kategorien, von denen die meisten jedoch nur ein- oder zweimal vorkamen. Es seien deshalb hier nur diejenigen Aspekte genannt, die am häufigsten angegeben wurden:

	2.Sem.		6.Sem.		Gesamt
	m.	w.	m.	w.	
Praxisbezogene Studieninhalte[1]	16	35	31	63	145
Unterrichtsplanung u. Unterrichtsversuche	2	3	10	17	32
Lehrertraining	-	3	7	18	28
Schwierige erzieherische Situationen	3	-	2	9	14
Schulrecht	-	-	2	4	6
sonstige Inhalte	3	8	4	23	38
	24	49	56	134	263

1) Unter diese Kategorie wurden jene Inhalte gefaßt, in denen "Praxisbezug" oder "Schulwirklichkeit" direkt angesprochen wurden. Bis auf "Wissenschaftstheorie", genannt von drei männlichen Studierenden des 6.Semesters, und "Pädagogische Forschung", auf-

Forts, S. 75

Während die Studierenden der Meinung waren, daß im erziehungswissenschaftlichen Studium vor allem theoretische und historische Inhalte ein zu starkes Gewicht einnehmen, vermißten sie weitgehend solche Angebote, bei denen der Bezug zur Schulpraxis und zur konkreten Unterrichtsgestaltung gegeben ist. Dies traf besonders auf die männlichen und weiblichen Studierenden des 6. Semesters zu, die in sehr viel stärkerem Maße als die Studienanfänger das Fehlen praxisbezogener Inhalte angaben ($\chi^2 = 7.63, p < .01$).

Forts. von S. 74
geführt von zwei Studentinnen des 2. Semesters, sind jene Aspekte, die hier unter "sonstige Inhalte" fallen, durch das Moment des Praxisbezugs charakterisiert.

4.3.2 Formen von Lehrveranstaltungen

4.3.2.1 Beschreibung der Frage

Waren in den beiden soeben erörterten Fragen die Inhalte von Lehrveranstaltungen im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums angesprochen, so bezieht sich eine weitere Frage auf Formen von Lehrveranstaltungen.
Die Formulierung lautete: "Welche der unten aufgeführten Formen von Veranstaltungen würden Sie im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums bevorzugen? (Mehrfachankreuzungen möglich)."
Als Antwortmöglichkeiten vorgegeben waren:

- Unterrichtsmitschau und praktische Unterrichtsversuche
- Seminar
- Therapeutische Gesprächsgruppen, in denen studentische Probleme und Schwierigkeiten im Mittelpunkt stehen
- Vorlesung
- Trainingsgruppen, in denen es um Lehrerverhaltensweisen und -einstellungen geht
- Studentische Arbeitsgruppen

Zusätzlich zu den Vorgaben bestand die Möglichkeit, eigene Vorschläge beizusteuern; davon wurde aber in nur wenigen Fällen Gebrauch gemacht.

Die Frage wurde eigens für die Hauptuntersuchung formuliert, um über die Präferenz der Studierenden hinsichtlich bestimmter Veranstaltungsformen eine erste Rückmeldung zu erhalten. Eine gewisse Schwierigkeit besteht nun darin, daß innerhalb des Lehrkörpers individuell sehr stark abweichende Praktiken der Gestaltung von Veranstaltung bestehen; die

Begriffe "Übung", "Seminar" oder "Kolloquium" werden dabei ganz unterschiedlich mit Inhalt gefüllt (so schließt ein Seminar bei dem einen Dozenten Gruppenarbeit der Studierenden durchaus ein, während dies bei einem anderen Dozenten nicht möglich ist). Hinzu kommt, daß nicht eine Mischform, z.B. "Vorlesung/ Seminar" angeboten wird. Diese wenigen Punkte machen deutlich, daß diese Aufzählung von Veranstaltungsformen weder Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Trennschärfe (im Sinne einer fein säuberlichen Unterscheidung von Formen) haben kann.
Bei dieser Zusammenstellung von 6 Formen kann zudem (mit Recht) kritisch eingewandt werden, daß die in der Aufzählung als letzte genannte Form "Studentische Arbeitsgruppen" überhaupt keine (offizielle)Veranstaltungsform darstellt; kein Vorlesungsverzeichnis irgendeiner Hochschule in der Bundesrepublik weist sie aus. Wenn wir uns trotzdem entschlossen, diese Form mitaufzunehmen, dann geschah es aus dem Wissen heraus, daß sich ein nicht geringer Teil von Vermittlung und Verarbeitung relevanter Studieninhalte in studentischen Arbeitsgruppen ereignet. (Es ist offensichtlich eine Arbeitsform, die von vielen Studierenden als besonders sinnvoll und ergiebig angesehen wird, zumal der Einzelne hier aus der Isolation herausgelöst wird und sich durch die Gruppe eine Verminderung von Arbeitsstörungen und Prüfungsangst zumindestens verspricht.)

4.3.2.2 Ergebnisse

Über die Wahlhäufigkeiten der einzelnen Veranstaltungsformen durch die Studierenden gibt die folgende Tabelle Auskunft:

Tabelle 3

Formen von Lehrveranstaltungen
(Häufigkeitsauszählung)

	Gesamt
Unterrichtsmitschau, Unterrichtsversuche	240 (28.92%)
Seminar	129 (15.54%)
Therapeutische Gesprächsgruppen	107 (12.89%)
Vorlesung	31 (3.79%)
Trainingsgruppen z. Lehrerverhalten	217 (26.14%)
Studentische Arbeitsgruppen	95 (11.45%)
(zusätzliche Vorschläge)	11 (1.32%)
	830

Bedeutsam ist die Rangfolge der Lehrveranstaltungsformen. Zwischen 1/4 und 1/3 (28.92%) der Wahlen fallen auf "Unterrichtsmitschau und praktische Unterrichtsversuche"; diese Lehrveranstaltungsform steht an 1. Stelle aller Wahlen. Die "Trainingsgruppen", in denen es um Lehrerverhaltensweisen und -einstellungen geht, folgt an zweiter Stelle (26.41%). Die Veranstaltungsform "Seminar" nimmt dem 3., "Vorlesung" den 6. (und damit letzten) Rang ein.

Werden die Wahlen der Anfangs- und Endsemester, der Studenten und Studentinnen sowie der Studierenden mit extrem hohen bzw. niedrigen Werten in der Persönlichkeitsdimension "Emotionale Labilität" miteinander verglichen, so zeigen sich durchgehend ähnliche Verteilungen in den Wahlen bestimmter Lehrveranstaltungsformen. Das Fehlen von signifikanten Differenzen ist besonders im Hinblick auf Veranstaltungsformen wie "Therapeutische Gesprächsgruppen" oder "Trainingsgruppen" interessant; es sind somit offensichtlich nicht nur die Studierenden mit hoher "emotionaler Labilität", die ein stärkeres Angebot der Hochschule in dieser Richtung deutlich vermissen.

4.3.2.3 Exkurs: Die Diskrepanz zwischen den Wünschen der Studenten und dem Angebot der Hochschule

Die Diskrepanz zwischen den Wünschen der Studenten und dem Angebot der Hochschule wird erst dann richtig deutlich, wenn die sich aus den studentischen Wahlen ergebenden Präferenzen von Lehrveranstaltungsformen ins Verhältnis gesetzt wird zu dem zur Zeit der Befragung tatsächlich vorhandenem Angebot an Lehrveranstaltungen. Im Sommersemester 1975 wurden an der Pädagogischen Hochschule, Abt. Dortmund im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium laut Vorlesungsverzeichnis angeboten:

Vorlesungen	24
Seminare	205
Unterrichtsmitschau u. -versuche	15
Trainingsgruppen	2
Therapeutische Gesprächsgruppen	1

1)

Vergleicht man das hochschulische Angebot mit der studentischen Nachfrage, so erscheinen die Diskrepanzen relativ gering nur bei der Vorlesung, hier wird "nur" die doppelte Anzahl dessen, was von den Studenten gewünscht wird, angeboten. Ein erhebliches Überangebot herrscht auch bei den Seminaren vor (Angebot:205, Wunsch: 44). Verhältnismäßig klein ist das Angebot - zumindest verglichen mit der gewünschten Anzahl - bei der Form "Unterrichtsmitschau u. praktische Unterrichtsversuche", verschwindend gering ist es bei den Veranstaltungsformen "Therapeutische Gesprächsgruppen" und "Trainingsgruppen z. Lehrerverhaltensweisen". Hier wird jeweils nur ein unbedeutender Bruchteil dessen angeboten, was die Studierenden als sinnvoll ansehen.

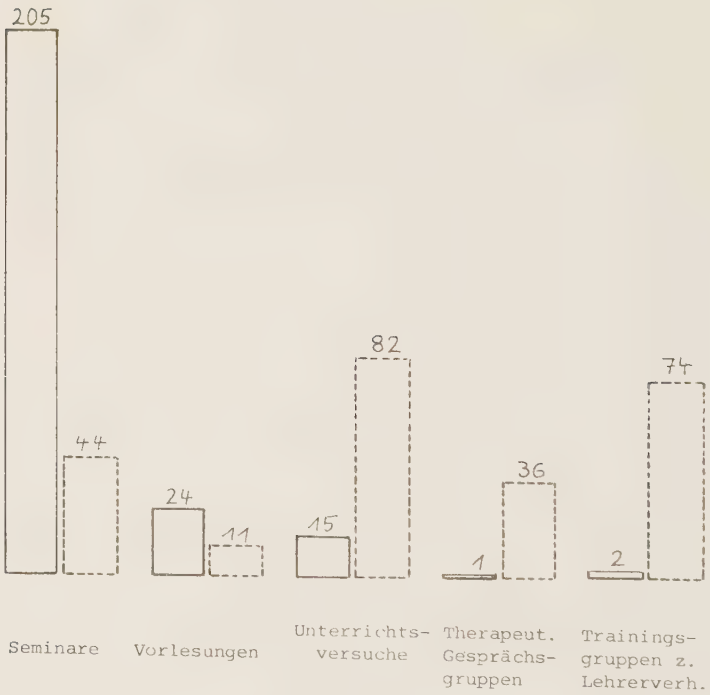
In der nachfolgenden Abbildung sind die tatsächlichen,

---

1)Berücksichtigt wurden dabei die zum "Grundstudium" gehörenden Fächer, nämlich Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik, Politikwissenschaft, Philosophie, Psychologie und Soziologie. Ausgezählt wurden nur die der Abteilung Dortmund der PH Ruhr zuzurechnenden Veranstaltungen, da ausschließlich Studierende dieser Abteilung befragt wurden. Eine eindeutige Klassifizierung stieß deshalb auf Schwierigkeiten, da von Lehrenden gelegentlich eine Kombination von Seminar und Vorlesung als Veranstaltung angeboten wurde. In diesem Fall wurde die Veranstaltung als Seminar gezählt, zur Gruppe der Seminare wurden Übungen und Kolloquia hinzugerechnet.

Abbildung

"Angebot" und "Nachfrage" bestimmter Veranstaltungsformen im Sommersemester 1975



durchgezogene Linien: tatsächliche Häufigkeit von Lehrveranstaltungen

gestrichelte Linien : gewünschte Haufigkeit von Lehrveranstaltungen

d.h. im Sommersemester angebotenen Häufigkeiten von Lehrveranstaltungsformen den Frequenzen, die sich aufgrund der Befragung der Studierenden ergeben haben[1], gegenübergestellt. Aus dem Säulendiagramm fällt die Diskrepanz zwischen den studentischen Wünschen und dem faktischen Angebot (im Sommersemester 75) buchstäblich ins Auge.

1) Dabei wird in beiden Fällen von der Gesamtzahl der im Sommersemester 1975 tatsächlich angebotenen Veranstaltungen (247) ausgegangen. Die Anzahlen der studentischen Wahlen wurden entsprechend "reduziert".

4.3.3 Polaritätenprofil I zur Einschätzung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums

4.3.3.1 Beschreibung des Instrumentes

Das Polaritätenprofil zum erziehungswissenschaftlichen Grundstudium wurde als eine Beschreibungshilfe dafür konzipiert, wie die Studierenden diesen Teil ihres Lehrerstudiums empfinden.
Das Verfahren des Polaritätenprofils geht auf C.E. O s g o o d zurück und stellt eine Rating-Technik dar, die im Rahmen sozialwissenschaftlicher Untersuchungen bevorzugt dann angewendet wird, wenn die Darstellung "emotionaler Bedeutungsprozesse"[1] im Mittelpunkt steht; oder anders formuliert, wenn die mit bestimmten Begriffen oder gedanklichen Vorstellungen assoziierten Gefühle erfaßt werden sollen.

Das für diese Untersuchung herangezogene Polaritätenprofil wurde in Anlehnung an ein von W.K e i l und U.P i o n t k o w s k i entwickeltes und faktorenanalysiertes Einschätzdifferential zur Bewertung des Hochschulunterrichts zusammengestellt.[2] Diesem Einschätzdifferential wurden jene 11 Gegen-

---

1) Bergler, R., 1975, S. 69 ff
2) Keil, W. u. Piontkowski, U., 1973, S. 126 f

satzpaare entnommen, die jeweils am höchsten auf einem der fünf Faktoren [1] luden. Die 11 Polaritäten wurden durch vier weitere ergänzt, die von der Verf. als für die Bewertung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums als unerläßlich angesehen wurden, nämlich "aktuell-veraltet", "wesentlich - belanglos", "reformbedürftig - zeitgemäß" und "Hilfe für später - nie verwertbar".[2]

Das Polaritätenprofil wurde den Studierenden mit der Instruktion vorgelegt, mit Hilfe der sechs Gegensatzpaare anhand eines sechsteiligen Kästchensystems zu beschreiben, "wie Sie Ihr erziehungswissenschaftliches Grundstudium - einmal als Ganzes gesehen - empfinden." (Vgl. Fragebogen, Anhang S.A 16).

---

1) ebenda

F 1 = Anreiz
anregend - langweilig
motivierend - abstumpfend

F 2 = Ordnungsgrad
systematisch - unsystematisch
klärend - verwirrend

F 3 = Relevanz
oberflächlich - gründlich
überflüssig - notwendig
unkritisch - kritisch

F 4 = Schwierigkeit
leicht - schwer
einfach - kompliziert
anspruchsvoll - anspruchslos

F 5 = Theoriehaltigkeit
theoriebezogen - gegenstandsbezogen (für Untersuch. umformuliert in "praxisbezogen")

2) Diese vier Polaritäten wurden einem von Krumm, V. und Vollmer, D. (1970) entwickelten Polaritätenprofil entnommen.

4.3.3.2 Ergebnisse

4.3.3.2.1 Rangreihe der Polaritäten

Um die Beschreibung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums durch die Studierenden zu veranschaulichen, wurden die Eigenschaften hinsichtlich der Intensität ihrer Bewertung in eine Rangreihe gebracht.

Da systematische Antworttendenzen vermieden werden sollten, wurden die Polaritäten im Fragebogen so angeordnet, daß sowohl "negative" als auch "positive" Pole links standen. Bei Antwortmöglichkeiten von 1 bis 6 folgt daraus, daß der Wert 1 die positivste, aber auch die negativste Einschätzung darstellen kann - analog gilt dies für den Wert 6. Deshalb galt es, einen Bezugspunkt zu finden, von dem aus die Bewertungsintensität für jede Polarität bestimmt werden konnte. Der in der Mitte des sechsstufigen Bewertungssystems liegende Wert von 3,5 stellt solch einen Bezugspunkt dar, weil er eine relativ neutrale Stellungnahme bezüglich der einander entgegengesetzten Eigenschaften ausdrückt. Für jedes Gegensatzpaar wurde nun die Differenz zwischen dem Bewertungsmittelwert und diesem Bezugspunkt von 3,5 gebildet. An der Größe dieser Differenz läßt sich die Bewertungsintensität der angekreuzten Eigenschaft direkt ablesen.[1] Entsprechend dieser Bewertungsintensität wurden die Eigenschaften in eine Rangreihe gebracht. An vorderster Stelle stehen die Eigenschaften, die das Grundstudium in der Beschreibung durch die Studierenden besonders charakterisieren. An letzter

---

1) Die größtmögliche Differenz vom diesem Bezugspunkt, damit auch die extremste Bewertung, kann 2,5 betragen. Je größer die Differenz, desto intensiver wurde das erziehungswissenschaftlichen Grundstudium durch die betreffende Eigenschaft charakterisiert.

Stelle sind jene Eigenschaften plaziert, bei denen eine Einschätzung ziemlich genau in der Mitte zwischen den Polen vorgenommen wurde und deshalb eine eher neutrale Stellungnahme vorliegt.

Rangreihe zur Charakterisierung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums durch die Gesamtgruppe der befragten Studierenden:

Rangplatz	Eigenschaft	Differenzwert 1)
1	notwendig (vs. überflüssig)	1.75
2	theoriebezogen (vs. praxisbezogen)	1.38
3	wesentlich (vs. belanglos)	1.o9
4	wissenschaftlich (vs. unwissenschaftlich)	1.oo
5	aktuell (vs. veraltet)	o.82
6	anregend (vs. langweilig)	o.69
7	reformbedürftig (vs. zeitgemäß)	o.65
8	unsystematisch (vs. systematisch)	o.62
9	kritisch (vs. unkritisch)	o.61
1o	anspruchsvoll (vs. anspruchslos)	o.6o
11	Hilfe für später (vs. nie verwertbar)	o.57
12	motivierend (vs. abstumpfend)	o.5o
13	kompliziert(vs. einfach)	o.32
14	oberflächlich (vs. gründlich)	o.23
15	schwer (vs. leicht)	o.11
16	klärend (vs. verwirrend)	o.o3

Werden die Eigenschaften mit den höchsten Bewertungsintensitäten zu den "Rezeptionseigenschaften bezogen auf Inhalt und Gestaltung der Lehrveranstaltungsstunde in den Kognitionen der Studenten"[2] in Beziehung

1) Differenz zwischen Bewertungsmittelwert und Bezugspunkt 3,5 (vgl. Beschreibung S.85)

2) Keil, W. und Piontkowski, U., 1973, S.127

gesetzt, so ergibt sich folgendes:
das Grundstudium wird besonders durch jene Eigenschaften charakterisiert, die auf die Faktoren "Relevanz" (F 3, Pole: notwendig, wesentlich, aktuell) und "Theoriehaftigkeit" (F 5, Pole: theoriebezogen, wissenschaftlich) fallen. Die Eigenschaften, die besonders den Faktoren "Ordnungsgrad" (F 2) und "Schwierigkeitsgrad" (F 4) zuzuordnen sind, wurden hingegen mit geringerer Intensität bewertet. Das Grundstudium wird als nur sehr wenig "klärend" und als wenig "schwierig" geschildert.

Zusammenfassend läßt sich, bezogen auf die Rangreihe der Polaritäten festhalten: In der Beschreibung des Grundstudiums dominieren die Gesichtspunkte der "Theoriehaltigkeit" und der "Relevanz". Das Moment des Praxisbezuges - dies kein Faktor bei K e i l und P i o n t k o w s k i - steht dagegen im Hintergrund.

4.3.3.2.2 Ergebnisse der Gruppenvergleiche

Die paarweisen Mittelwertvergleiche für die anhand der Variablen Semesterzahl, Geschlecht und FPI N (Emotionale Labilität) gebildeten Untersuchungsgruppen ergaben folgende signifikante Ergebnisse[1]:

Weibliche Studierende des 2. und 6. Semesters unterschieden sich in ihren Bewertungen signifikant in sieben Polaritäten. Die Studentinnen des 6. Semesters empfanden das Grundstudium im Vergleich zu

1) Unterschiede zwischen jeweils zwei Gruppen werden nur dann dargestellt, wenn eine hinlängliche Anzahl von signifikanten Unterschieden resultiert.

ihren Kommilitoninnen im 2. Semester stärker in Richtung auf: "unsystematisch","veraltet", "oberflächlich", "verwirrend", "reformbedürftig", "nie verwertbar" und "unkritisch". (vgl. Tabelle 4 ,S. 89f).

Die Persönlichkeitsdimension FPI N (Emotionale Labilität) weist ebenfalls geschlechtsspezifische Zusammenhänge mit der Bewertung des Grundstudiums auf. Die weiblichen Studierenden mit hohen und geringen Werten auf der Skala FPI N (Emotionale Labilität) beschrieben das erziehungswissenschaftliche Grundstudium auf den folgenden vier Polaritäten[1] signifikant verschieden:

		FPI N hoch	FPI N niedrig
wesentlich	- belanglos	2.6o (1.o6)	2.15 (o.96)
verwirrend	- klärend	3.12 (1.48)	3.92 (1.44)
kompliziert	- einfach	2.66 (1.26)	3.71 (1.o5)
schwer	- leicht	2.93 (1.17)	3.76 (1.o5)

1) Aufgeführt sind die Mittelwerte und - in Klammern - die Standardabweichungen

Tabelle 4

Polaritätenprofil I (Zur Einschätzung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums

Mittelwerte und (in Klammern) Streuungen

	1 2 3 4 5 6	2.Sem.m N = 32	2.Sem.w N = 101	6.Sem.m N = 41	6.Sem.w N = 88	Gesamt N = 262
1.	anregend - langweilig	3.03 (1.38)	2.58 (1.19)	3.17 (1.32)	2.84 (1.14)	2.81 (1.24)
2.	unsystematisch - systematisch	3.34 (1.47)	3.07 (1.52)	2.68 (1.31)	2.56 (1.27)	2.88 (1.43)
3.	aktuell - veraltet	2.53 (1.22)	2.38 (0.87)	3.04 (1.18)	2.92 (1.13)	2.68 (1.09)
4.	oberflächlich - gründlich	3.53 (1.36)	3.46 (1.26)	3.04 (1.30)	3.05 (1.29)	3.27 (1.30)
5.	theoriebezogen - praxisbezogen	1.84 (1.14)	2.30 (1.44)	1.92 (0.99)	2.12 (1.25)	2.12 (1.29)
6.	anspruchslos - anspruchsvoll	4.31 (0.88)	4.12 (0.98)	3.82 (1.18)	4.12 (0.98)	4.10 (1.01)
7.	wesentlich - belanglos	2.40 (1.08)	2.30 (1.08)	2.70 (1.23)	2.40 (1.04)	2.41 (1.10)
8.	unwissenschaftlich - wissenschaftlich	4.65 (1.13)	4.45 (1.18)	4.14 (1.15)	4.65 (1.02)	4.50 (1.13)
9.	notwendig - überflüssig	2.00 (0.93)	1.54 (0.89)	2.07 (1.31)	1.77 (1.13)	1.75 (1.07)
10.	abstumpfend - motivierend	4.00 (1.25)	4.16 (1.32)	3.75 (1.42)	3.93 (1.42)	4.00 (1.37)

Mittelwertunterschiede $p < .05$

Tabelle 4 (Forts.)

Polaritätenprofil I (Zur Einschätzung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums

Mittelwerte und (in Klammern) Streuungen

1 2 3 4 5 6		2.Sem.m N = 32	2.Sem.w N = 101	6.Sem.m N = 41	6.Sem.w N = 88	Gesamt N = 262
11. verwirrend	- klärend	3.50 (1.25)	3.75 (1.38)	3.48 (1.41)	3.34 (1.35)	3.53 (1.37)
12. reformbedürftig	- zeitgemäß	2.84 (1.41)	3.25 (1.59)	2.56 (1.38)	2.54 (1.43)	2.85 (1.52)
13. kompliziert	- einfach	3.25 (1.19)	3.28 (1.25)	3.02 (1.07)	3.12 (1.12)	3.18 (1.17)
14. Hilfe für später	- nie verwertbar	3.15 (1.58)	2.63 (1.11)	2.85 (1.24)	3.22 (1.33)	2.93 (1.30)
15. unkritisch	- kritisch	4.37 (1.19)	4.26 (1.03)	4.07 (1.17)	3.85 (1.24)	4.11 (1.16)
16. schwer	- leicht	3.40 (1.08)	3.39 (1.16)	3.34 (1.02)	3.40 (1.09)	3.39 (1.10)

Mittelwertsunterschiede $p < .05$

Mittelwertsunterschiede $p < .01$

4.3.4 Items zum Theorie-Praxis-Bezug im Grundstudium

4.3.4.1 Beschreibung der Zusammenstellung der Items

Die Grundlage bildete eine Gesamtheit von 61 Statements, die größtenteils aus unstrukturierten Interviews mit Studierenden sowohl in Examensnähe als auch zu Beginn des Studiums gewonnen wurden [1]. Es sind Statements zur Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule und zur späteren Lehrertätigkeit, schwerpunktmäßig haben sie die Vorbereitung der Studierenden auf die konkrete Berufswirklichkeit zum Inhalt.

Beispiel: Ich bin sicher, den Anforderungen des Lehrerberufs nach Abschluß meines Studiums gewachsen zu sein (Statement 11).

Besonders berücksichtigt wurden daneben die Rolle und persönliche Situation der Studierenden innerhalb der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule. Dafür ein Beispiel:

> Durch das Studium werden meine persönlichen Schwierigkeiten eher noch verstärkt (Statement 26).

Für die Beantwortung der Statements (im folgenden auch "Items zum Theorie-Praxis-Bezug" genannt) standen fünf vorgegebene Antwortmöglichkeiten zur Auswahl, diese reichten von "trifft gar nicht zu" bis "trifft vollständig zu", so daß ein Punktwert

---

1) Die Zusammenstellung dieser Items wurde wesentlich durch die engagierte Mitarbeit von Studierenden der PH Ruhr an der Lehrveranstaltung "Schul- und erziehungsbezogene Einstellungsforschung"(G.Bauer, Sommersemester 1974) gefördert. Den teilnehmenden Studierenden sei an dieser Stelle nochmals gedankt.

zwischen 0 und 4 erreicht werden konnte (vgl. Vorfragebogen, Anhang S.A1ff).31 positiv formulierte Items und 30 Items mit negativen Aussagen wurden gemischt dargeboten.

Aufgrund der Bearbeitung der 61 Items in der Voruntersuchung ließen sich erste empirische Hinweise über die Verwendbarkeit in einer empirischen Arbeit zur Evaluierung von Hochschulausbildung ermitteln. Um die geeigneten von den weniger geeigneten Items zu unterscheiden, bot sich an, eine Trennschärfenanalyse durchzuführen (1), diese wurde mit einer part-whole Korrektur für alle 61 Items gerechnet (2). Es schloß sich eine Faktorenanalyse der 61-Item-Form mit Hilfe des Programms PAFA (3) an, wobei aus den Rohdaten die Korrelationsmatrix berechnet wurde und die Hauptdiagonale als Anfangsschätzung für die Kommunalitäten durch die Quadrate der multiplen Korrelationen ersetzt wurde. Es ergaben sich 8 Faktoren, die aufgrund der Eigenwert-Höhe zur Interpretation in Betracht kommen. Allerdings werden durch diese 8 Faktoren nur ca. 33 Prozent der Gesamtvarianz erklärt, wobei auf den ersten Faktor (mit einem sehr hohen Eigenwert von 11) allein 15 Prozent der aufgeklärten Varianz entfallen. Diese Tatsache zeigt bereits, daß es sich um ein sehr inhomogenes Instrument handelt. Aufgrund der Trennschärfen-Analyse sowie der Faktorenanalyse wurden jene Items, die entweder über ungenügende Trennschärfen-Indices verfügten oder aus der Faktorenstruktur völlig herausfielen, elimi-

---

1) Ein entsprechendes Programm wurde auf der Grundlage des DRZ-Programmes KOR 1 von Herrn W.Killing, Universität Dortmund, erstellt

2) Zur Trennschärfe-Berechnung mit der part-whole-Korrektur vgl. Lienert, G.A.,(1969) , S.115 ff

3) Vgl. dazu S.179 ff

niert. Es blieben 39 Items übrig, die erneut einer Faktorenanalyse unterzogen wurden. Hierbei erklärten die ersten 8 Faktoren nunmehr ca. 70 Prozent der Varianz, ein Indiz für die wesentlich verbesserte Homogenität der Skala. Allerdings erscheint es aufgrund des Eigenwertverlaufs nur sinnvoll, die ersten beiden Faktoren (die zusammen ca. 40% der Varianz aufdecken) zur Interpretation heranzuziehen. Nachdem solche Items, die auf diesen beiden Faktoren nur geringfügig luden, herausgenommen worden waren, verblieben 30 Statements, die nunmehr als "Endform" innerhalb des Befragungsinstruments verwandt wurden.[1)]

Die folgende Aufstellung informiert über die beiden Hauptfaktoren und diejenigen Items, die mit ihren Ladungen am meisten zu diesen Faktoren beitragen. Es sind dabei jeweils die Items bis zu einer Ladungshöhe von .500 aufgeführt.

---

1) Von den 30 Items sind 14 positiv formuliert, 16 enthalten negative Aussagen

Faktor 1

Item	12	In der Hochschule komme ich mir vor wie in einem Elfenbeinturm - weit weg von den Problemen des Schulalltages	-.693
	5	Im Studium kommt die Vorbereitung auf die konkrete Tätigkeit des Lehrers zu kurz	-.655
	9	Im grundwissenschaftlichen Studium wird im Großen und Ganzen vermittelt, was ein Lehrer braucht	-.654
	19	Die Dozenten überlegen sich in der Regel, ob die Studieninhalte für den Lehrerberuf relevant sind	-.648
	8	Die Lehrveranstaltungen sagen mir im allgemeinen inhaltlich und didaktisch zu	-.594
	6	Das Studium hier ist überladen mit Inhalten, die für den Lehrerberuf gar nicht benötigt werden	-.594
	10	Je länger ich studiere, umso weniger Sinn sehe ich in meinem Studium	-.594
	13	Ich bin mit meinem Studium zufrieden	-.543
	21	Das Studium hier ist viel zu theoretisch ausgerichtet	-.531

Item	15	Als ich das Studium begann, hatte ich erwartet, intensiver und systematischer auf die Berufstätigkeit des Lehrers vorbereitet zu werden	-.530
	2	Meiner Meinung nach kommen schulpraktische Veranstaltungen im Studium zu kurz	-.529

Bezeichnung des 1. Faktors: Praxisvorbereitung vs. Theorievermittlung durch das Hochschulstudium

Faktor 2

Item	1	Aufgrund meiner im Studium erworbenen Kenntnisse werde ich auch schwierigen Situationen mit Schülern gewachsen sein	-.770
	17	Ich traue mir aufgrund meiner Ausbildung zu, auch mit schwierigen Kindern umgehen zu können	-.689
	27	Meinen ersten praktischen Unterrichtsversuchen sehe ich ohne Sorgen entgegen	-.654
	18	Der Gedanke, mit dem hier an der Hochschule Erlernten vor die Schüler treten zu müssen, flößt mir Angst ein.	-.600
	28	Eigentlich habe ich keine Lust mehr Lehrer zu werden, aber ich kann mein Studium nicht einfach abbrechen	-.594

Item 4 Oft wünsche ich mir, ein anderes Studium gewählt zu haben -.578

Bezeichnung des 2. Faktors: Vorbereitung vs. fehlende Vorbereitung auf schwierige Situationen in der Schulpraxis.

Trotz dieser Analyse wurde es nicht für vertretbar gehalten, Faktor-Scores (für jeden Probanden) zu berechnen, dazu hätte es einer befriedigenden Aussage zu den Gütekriterien, insbesondere der Validität, bedurft. Die "Skala" hat deshalb innerhalb dieser Untersuchung die Funktion eines standardisierten Interviews, wobei Trennschärfe- und Faktorenanalyse dafür gesorgt haben, daß irrelevante Fragen nicht gestellt wurden.
Die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse basiert dementsprechend auf der Beantwortung einzelner Items bzw. ihrer signifikant unterschiedlichen Bearbeitung durch die Versuchsgruppen.

4.3.4.2 Ergebnisse

4.3.4.2.1 Rangreihe der Items

In der tabellarischen Zusammenstellung (S.101f) werden die Items in der Rangfolge des Ausmaßes der zum Ausdruck kommenden kritischen Haltung gegenüber dem Grundstudium aufgeführt. Die Rangfolge beginnt mit den Items, deren Mittelwerte die negativsten Stellungnahmen ausweisen; am Ende der Rangfolge stehen dementsprechend die Items mit den positivsten

Bewertungen vonseiten der Studierenden.[1)]

Doch sei zusätzlich zu dieser Rangfolge ein zusammenfassender Überblick über die hervorstechendsten inhaltlichen Aussagen, die sich anhand der Beantwortungen auf die Items gewinnen lassen, gegeben. Werden die Items hinsichtlich der in ihnen aufgrund der Zustimmungs- bzw. Ablehnungsintensität ausgedrückten Stellungnahmen überblickt, so überwiegen solche Bewertungen vonseiten der Studierenden, die als herbe Kritik am Grundstudium verstanden werden müssen.
21 der 30 Items wurden vorwiegend ablehnend bis skeptisch beantwortet. Nur bei 9 Items - einem knappen Drittel - tendierten die Bewertungen in eine positive Richtung. In der studentischen Kritik am Grundstudium - so wie diese anhand der Items inhaltlich gefaßt werden kann - dominieren das Fehlen klarer Informationen zum Studienverlauf und zu den Prüfungsanforderungen und die als nur unzureichend angesehene Berufsvorbereitung.
Diese globale Kritik läßt sich aufgrund der Stellungnahmen zu den einzelnen Items noch detaillierter fassen. Besonders betont werden: der Mangel an schulpraktischen Veranstaltungen, die zu kurz kommende Vorbereitung auf die konkrete Tätigkeit des Lehrers, die Theorieüberladenheit, die Studien- und Prüfungsinhalte ohne Bezug zum späteren Beruf, die Isolierung

---

1) Eine besonders kritische Haltung kann dabei durch starke Zustimmung zu einem negativ formulierten Item bzw. durch deutliche Ablehnung einer positiven Aussage zum Grundstudium zustande kommen.
Je nachdem,ob nun ein Item in seiner Aussage positiv oder negativ formuliert wurde, kann die höchste Zustimmungsintensität den Wert 4 oder 0 annehmen.

der Hochschule von den Problemen des Schulalltages überhaupt, die fehlende Vorbereitung auf schwierige erzieherische Situationen, das nur unzureichend vermittelte Verständnis für die Probleme der Schüler. Den Lehrenden der Hochschule werden vonseiten der Studierenden wenig geschicktes didaktisches Verhalten und zu geringe Überlegungen darüber bescheinigt, ob die Studieninhalte auch für den Lehrerberuf relevant seien.
Betrachtet man die am Ende der Rangfolge stehenden Items, so beziehen sich die eher positiven Stellungnahmen inhaltlich besonders auf den Aspekt der Zufriedenheit mit dem gewählten Studium und dem späteren Lehrerberuf.
Obgleich die Studierenden beträchtliche Kritik an ihrem Studium üben, sind sie doch mit ihrer Studienwahl relativ zufrieden. Die am Ende der Rangreihe aufgeführten Items weisen durchweg in die Richtung, daß das Lehrerstudium selbst durchaus als sinnvoll empfunden wird und daß die meisten Studierenden der Meinung sind, daß es auch ihren Begabungen entspricht und ihnen Entfaltungsmöglichkeiten gewährt. Die positivste Bewertung (Item auf dem letzten Rangplatz) läßt sich so formulieren, daß die Mehrzahl der Studierenden die Wahl des Lehrerberufs keineswegs rückgängig machen möchte.

4.3.4.2.2 Ergebnisse der Gruppenvergleiche

Überblickt man die paarweisen Mittelwertvergleiche pro Item für die verschiedenen Untersuchungsgruppen, so bestehen die eklatantesten Unterschiede zwischen den weiblichen Studierenden des zweiten und sechsten Semesters: von 15 der 30 Items wurden 3 signifikant ($p < .05$) und 12 sehr signifikant ($p < .01$) verschieden

beantwortet. Im Gegensatz dazu wurde von den männlichen Studierenden des zweiten und des sechsten Semesters nur ein Item unterschiedlich bearbeitet.

Imhaltlich läßt sich aus den Stellungnahmen der Studentinnen des sechsten Semesters durchgehend eine noch stärkere Kritik am Grundstudium erkennen als bei den Studienanfängerinnen. Es gibt allerdings zwei Ausnahmen: die Studentinnen des zweiten Semesters vermissen noch stärker klare Informationen zum Studienverlauf und zu den Prüfungsanforderungen und sehen ihren ersten praktischen Unterrichtsversuchen mit noch größerer Sorge entgegen.
Davon abgesehen, zeichneten die Studentinnen des 6. Semesters ein wesentlich negativeres Bild des Grundstudiums als ihre Kommilitoninnen im 2. Semester.
Die Betonung des fehlenden Praxisbezuges und der nur unzureichenden Berufsvorbereitung durch das Grundstudium, Kritik an den Dozenten und den Lehrveranstaltungen und eine wesentlich geringere Zufriedenheit mit dem Studium und mit der Wahl des Lehrerberufes überhaupt werden aus den Beantwortungen der Items durch die Studentinnen des 6. Semesters deutlich.-
Es ist noch der Frage nachzugehen, inwieweit sich männliche und weibliche Studierende mit besonders geringen bzw. hohen Werten in der Dimension FPI N (Emotionale Labilität) in der Beantwortung der Items unterscheiden.
Während bei den männlichen Extremgruppen signifikante Unterschiede bei vier Items vorliegen, unterscheiden sich weibliche Studierende mit niedrigen Scores von ihren Kommilitonninen mit hohen Werten in 14 Items (vgl. Tabelle 5, S.101 f).
Männlichen und weiblichen Studierenden mit hoher emotionaler Labilität ist gemeinsam, daß sie das Item "Die meisten Lehrveranstaltungen, die ich besucht habe, haben mich weitergebracht" vergleichsweise stärker ablehnten. Außerdem sind sie aufgrund

der Stellungnahmen zu den Items mit ihrem Studium weitgehend unzufrieden und haben vergleichsweise stärker Angst, mit dem an der Hochschule Erlernten vor die Schüler treten zu müssen. Die weiblichen Studierenden mit hohen Werten für emotionale Labilität lassen zudem noch stärker als ihre Kommilitoninnen mit geringen Werten das Vermissen des Praxisbezuges bei den Studien- und Prüfungsinhalten erkennen, sie zeigen ferner geringe(re) Studienzufriedenheit, eine abgeschwächte Bereitschaft, sich für das Studium anzustrengen und das Gefühl der Isolierung innerhalb der Hochschule. -

In der folgenden Tabelle 5, S. 101 - 106, sind die Items zum Theorie-Praxis-Bezug in eine Rangreihe gebracht, die das Ausmaß der von den Studierenden geäußerten Kritik am Grundstudium wiedergibt.
Den Studierenden standen für ihre Stellungnahmen zu den Items fünf Antwortmöglichkeiten zur Verfügung, denen bestimmte Ziffern entsprachen.

Dabei bedeutete 0: (die betr. Aussage) "trifft gar nicht zu"

1: "trifft kaum zu"

2: "trifft bedingt zu"

3: "trifft überwiegend zu"

4: "trifft vollständig zu".

Tabelle 5 Items zum Theorie-Praxis-Bezug

(Mittelwerte und Streuungen)

	2. Sem. m N = 32	2 Sem. w N = 101	6. Sem. m N = 41	6. Sem. w N = 88	Gesamt N = 263	FPI-N (Emotion. Labilität) männlich hoch N=21	männlich niedr. N=22	weiblich hoch N=48	weiblich niedr. N=39
7. Ich vermisse klare Informationen zum Studienverlauf und zu den Prüfungsanforderungen.	3,25 (0,93)	3,62 (0,84)	2,68 (1,29)	3,22 (1,08)	3,29 (1,06)				
2. Meiner Meinung nach kommen schulpraktische Veranstaltungen im Studium zu kurz.	3,00 (1,06)	3,08 (1,05)	3,21 (0,95)	3,20 (1,11)	3,13 (1,06)				
26. Im Studium kommt die Vorbereitung auf die konkrete Tätigkeit des Lehrers zu kurz.	3,03 (0,80)	2,95 (0,89)	3,07 (0,89)	3,20 (0,85)	3,06 (0,87)				
23. Die Schwierigkeiten, denen man als Lehrer gegenübersteht, werden im Studium nicht klar genug angesprochen.	2,75 (0,96)	2,90 (0,91)	3,02 (0,81)	3,06 (0,96)	2,95 (0,93)				
15. Als ich das Studium begann, hatte ich erwartet, intensiver und systematischer auf die Berufstätigkeit des Lehrers vorbereitet zu werden.	2,62 (0,92)	2,80 (1,07)	2,97 (1,07)	3,19 (1,02)	2,93 (1,05)			3.37 (0.86)	2.8 (1.1
21. Das Studium hier ist viel zu theoretisch ausgerichtet.	2,84 (0,83)	2,73 (0,96)	2,85 (0,84)	3,00 (0,87)	2,85 (0,90)				

101

Mittelwertsunterschied $p < .05$, Mittelwertsunterschied $p < .01$

Tabelle 5 Items zum Theorie-Praxis-Bezug

Fortsetzung	2. Sem. m N = 32	2. Sem. w N = 101	6. Sem. m N = 41	6. Sem. w N = 88	Gesamt N=263	FPI-N (Emotion. Labilität) männlich hoch N=21	männlich niedr. N=22	weiblich hoch N=48	weiblich niedr. N=39
25. Den Studienanfängern wird hier bei den Anfangsschwierigkeiten geholfen.	1,25 (1,11)	1,47 (1,09)	1,12 (0,88)	1,06 (0,97)	1,25 (1,04)				
12. In der Hochschule komme ich mir vor wie in einem Elfenbeinturm - weit weg von den Problemen de Schulalltags	2,71 (0,94)	2,51 (0,91)	2,82 (0,96)	2,95 (0,98)	2,73 (0,96)			3,08 (0,89)	2,56 (1,09)
14. Die meisten Kommilitonen arbeiten doch nur auf die Prüfung hin, ohne zu fragen, ob die Prüfungsinhalte denn auch für ihren Beruf sinnvoll sind.	2,81 (0,72)	2,52 (0,83)	2,78 (0,81)	2,70 (0,78)	2,66 (0,81)			2,79 (0.82)	2,35 (0,90)
11. Vom didaktischen Verhalten der Dozenten kann ich für meine spätere Tätigkeit als Lehrer einiges übernehmen.	1,43 (0,96)	1,58 (0,90)	1,41 (0,79)	1,07 (0,94)	1,37 (0,93)				

Tabelle 5 Items zum Theorie-Praxis-Bezug

Fortsetzung	2 .Sem. m	2.Sem. w	6.Sem. m	6.Sem. w	Gesamt	FPI-N (Emotion. Labilität) männlich		weiblich	
	N = 32	N =101	N = 41	N = 88	N =263	hoch N=21	niedr. N=22	hoch N=48	niedr. N=39
1. Aufgrund meiner im Studium erworbenen Kenntnisse werde ich auch schwierigen Situationen mit Schülern gewachsen sein.	1,59 (0,65)	1,58 (0,82)	1,36 (0,78)	1,44 (0,78)	1,50 (0,76)				
17. Ich traue mir aufgrund meiner Ausbildung zu, auch mit schwierigen Kindern umgehen zu können.	1,53 (0,86)	1,57 (0,93)	1,46 (0,88)	1,45 (0,81)	1,51 (0,88)			1.27 (0.81)	1.71 (0.94)
6. Das Studium hier ist überladen mit Inhalten, die für den Lehrerberuf gar nicht benötigt werden.	2,40 (1,11)	2,14 (0,86)	2,46 (0,99)	2,56 (0,96)	2,37 (0,96)				
3. Das Studium wird wesentlich dazu beitragen, daß ich meine Meinung klar äußern kann.	1,62 (1,08)	1,79 (1,00)	1,82 (0,88)	1,47 (0,97)	1,66 (0,99)				
9. Im Grundwissenschaftlich. Studium wird im Großen und Ganzen vermittelt, was ein Lehrer braucht.	1,84 (0,87)	1,95 (0,87)	1,36 (0,84)	1,53 (0,69)	1,70 (0,84)				
22. Ich habe durch mein Studium mehr Gespür für die Probleme von Schülern bekommen.	1,81 (1,04)	1,83 (1,15)	1,70 (0,99)	1,80 (1,02)	1,86 (1,07)				

belle 5 Items zum Theorie-Praxis-Bezug

Fortsetzung	2.Sem. m	2.Sem. w	6.Sem. m	6.Sem. w	Gesamt	FPI-N (Emotion. Labilität) männlich		weiblich	
	N = 32	N = 101	N = 41	N = 86	N= 263	hoch N=21	niedr. N=22	hoch N=48	niedr. N=39
19. Die Dozenten überlegen sich in der Regel, ob die Studieninhalte für den Lehrerberuf relevant sind.	1,84 (0,93)	2,05 (0,79)	1,78 (0,81)	1,68 (0,87)	1,86 (0,85)				
Die meisten Lehrveranstaltungen, die ich besucht habe, haben mich weitergebracht.	2,09 (0,80)	2,03 (1,02)	1,90 (0,75)	1,72 (0,77)	1,92 (0,89)	1,57 (0,87)	2,09 (0,62)	1,58 (0,98)	2,23 (0,95)
7. Meinen ersten praktischen Unterrichtsversuchen sehe ich ohne Sorgen entgegen.	2,18 (0,91)	1,53 (1,18)	2,43 (1,01)	2,10 (1,09)	1,94 (1,14)			1,25 (1,00)	2,28 (1,25)
13. Ich bin mit meinem Studium zufrieden.	2,81 (0,72)	2,34 (0,87)	1,92 (1,04)	1,77 (0,93)	2,08 (0,95)			1,77 (0,99)	2,41 (0,71)

Tabelle 5 Items zum Theorie-Praxis-Bezug

Fortsetzung	2. Sem. m	2.Sem. w	6.Sem. m	6.Sem. w	Gesamt	FPI-N (Emotion. Labilität männlich		weiblich	
	N = 32	N = 101	N = 41	N = 88	N = 263	hoch N=21	niedr. N=22	hoch N=48	niedr N=3
8. Die Lehrveranstaltungen sagen mir im allgemeinen inhaltlich und didaktisch zu.	2,00 (0,75)	2,29 (0,80)	1,90 (0,75)	1,98 (0,68)	2,09 (0,76)				
16. Meine Bereitschaft, mich hier an der Hochschule anzustrengen, hat im Laufe des Studiums eher abgenommen.	1,75 (1,08)	1,67 (1,12)	2,00 (1,37)	1,92 (1,25)	1,81 (1,21)			2,14 (1,18)	1,3 (1,1
30. Ich fühle mich an der Hochschule isoliert.	1,87 (1,40)	1,72 (1,29)	1,48 (1,19)	1,77 (1,32)	1,73 (1,31)			2,45 (1,32)	1,2 (1,1
18. Der Gedanke, mit dem hier an der Hochschule Erlernten vor die Schüler treten zu müssen, flößt mir Angst ein.	1,65 (0,85)	1,77 (1,09)	1,43 (0,91)	1,80 (1,18)	1,72 (1,08)	1,95 (0,66)	1,27 (0,70)	2,45 (1,10)	1,4 (0,9
20. Ich denke oft, ohne dieses Studium wäre ich genau so gut in der Lage, den Lehrerberuf auszuüben.	1,71 (1,12)	1,53 (1,19)	1,80 (1,19)	1,64 (1,16)	1,63 (1,17)			2,06 (1,26)	1,2 (1,0
5. Ich bin mir sicher, daß meine Studienfächer meinen Begabungen den bestmöglichen Entfaltungsspielraum bieten.	2,65 (0,85)	2,42 (1,02)	2,39 (1,05)	2,23 (0,99)	2,38 (1,01)				

Tabelle 5 Items zum Theorie-Praxis-Bezug

Fortsetzung	2.Sem. m	2.Sem. w	6.Sem.m	6.Sem. w	Gesamt	FPI-N (Emotion. Labilität) männlich		weiblich	
	N = 32	N = 101	N = 41	N = 88	N = 263	hoch N=21	niedr. N=22	hoch N=48	niedr. N=39
24. Ich habe bald herausgefunden, auf welche Fächer ich mich konzentrieren sollte.	2,50 (1,03)	2,34 (1,12)	2,73 (1,10)	2,37 (1,21)	2,44 (1,15)				
10. Je länger ich studiere, umso weniger Sinn sehe ich in meinem Studium.	1,21 (0,89)	1,10 (0,94)	1,24 (1,30)	1,52 (1,16)	1,28 (1,09)			1,79 (1,09)	1,05 (1,14)
4. Oft wünsche ich mir, ein anderes Studium gewählt zu haben.	1,09 (1,04)	0,89 (1,02)	0,95 (1,10)	1,21 (1,40)	1,04 (1,20)	1,57 (1,36)	0,68 (0,64)	1,66 (1,31)	0,48 (0,75)
28. Eigentlich habe ich keine Lust mehr, Lehrer zu werden, aber ich kann mein Studium nicht einfach abbrechen.	0,65 (0,85)	0,72 (1,00)	0,60 (1,07)	0,78 (1,25)	0,72 (1,10)	1,14 (1,15)	0,31 (0,64)	1,33 (1,47)	2,82 (0,64)

4.3.5 Vorbereitung auf Eigenschaften und Verhaltensweisen, die für den Lehrerberuf von Bedeutung sein dürften

4.3.5.1 Beschreibung des Befragungsinstrumentes

Wie in Kapitel 3 dargelegt, besteht ein zentrales Anliegen dieser Untersuchung darin, von den Studierenden Rückmeldungen über die Vorbereitungsgüte des Grundstudiums auf das berufsbezogene Handeln des Lehrers zu erhalten.

Zur Einschätzung dieser Vorbereitungsgüte wurden dreizehn Eigenschaften und Verhaltensweisen zusammengestellt, wobei Grundlage für die Konzipierung und Formulierung waren:

a) Ergebnisse der Vorbefragung, in der Studierende aufgefordert worden waren, "Tätigkeiten und Eigenschaftsmerkmale (zu nennen), die sie als besonders wesentlich für eine erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs erachten" (vgl. Vorfragebogen, Anhang S.A 8). Dabei ergaben sich folgende Punkte, die in der Rangfolge ihrer Nennungshäufigkeiten ausgeführt werden:

1. Verständnis/Einfühlungsvermögen (40 mal)
2. Partnerschaftliches Lehrerverhalten (30 mal)
3. Kritische Selbsteinschätzung (25 mal)
4. Zusammenarbeit mit Kollegen (21 mal)
5. Aktivierung der Schüler (21 mal)
6. Objektivität (20 mal)
7. Eingehen auf Schülerprobleme (20 mal)
8. guten u. interessanten Unterricht machen (15 mal)
9. Kommunikationsfähigkeit (13 mal)
10. Durchsetzungsvermögen (13 mal)

b) die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, die folgende Aufgaben des Lehrers vorsehen:[1]

- Lehren (u.a. Vermitteln von Kenntnissen und Fähigkeiten)
- Erziehen (u.a. Hilfe zu persönlicher Entfaltung und Selbstbestimmung)
- Beurteilen(u.a. Anwendung von Methoden objektivierter Leistungsmessung)
- Beraten (Beratung muß auf gesicherten Grundlagen aufbauen und Alternativen aufzeigen können)
- Innovieren (Ansätze methodischer, didaktischer und curricularer Art kritisch aufnehmen und verarbeiten)

Anhand eines fünfstufigen, graphisch veranschaulichten Antwortsystems (vgl. Fragebogen, Anhang S.A18) sollten die in der Hauptuntersuchung befragten Studierenden nun das Ausmaß der Vorbereitung auf diese (dreizehn) Verhaltensweisen und Eigenschaften durch das erziehungswissenschaftliche Grundstudium einschätzen [2].

---

1) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, a.a.O., S. 217 - 220. Zu den (globalen) 5 Gesichtspunkten werden besonders wichtig erscheinende Konkretisierungen-dem Wortlauf der Empfehlungen folgend-in Klammern hinzugefügt.

2) Es ist zu fragen, inwieweit die Zielsetzung des Grundstudiums in der Vorbereitung auf die konkreten Berufsanforderungen als Lehrer zu sehen ist. Nach Meinung der Verf. kann, wie auch immer die am grundwissenschaftlichen Studium beteiligten Fächer ihre Aufgabe interpretieren mögen, eine Überprüfung der Effektivität der grundwissenschaftlichen Ausbildung nicht vor jenen Tätigkeitsmerkmalen haltmachen, die für eine Ausübung des Lehrerberufs offensichtlich von zentraler Bedeutung sind (vgl. dazu S. 2ff dieser Arbeit).

4.3.5.2 Ergebnisse

Die quantitative Auswertung - Bildung von Mittelwerten und Streuungsmaßen - zeigt, wie hoch die Studierenden die Vorbereitung auf diese Eigenschaften und Verhaltensweisen eingestuft haben.
Betrachtet man die Mittelwerte der Einschätzungen für die Gesamtstichprobe (N = 262) ohne Berücksichtigung von Semesterzahl und Geschlecht, so läßt sich anhand der in Tabelle 6 dargestellten Rangfolge von Kriterien ablesen, wo die Vorbereitung durch das Grundstudium relativ günstig bzw. ungünstig bewertet wurde. Legt man zugrunde, daß der Wert 1 die schlechteste, der Wert 5 die beste Bewertung darstellt, so läßt sich folgendes formulieren:

Die besten "Zensuren" erhielten die folgenden Kriterien: "Verständnis für seelische Vorgänge bei Schülern" (M=3.20), "Sachlichkeit" (M=3.18), "Gestaltung eines die Schüler aktivierenden Unterrichtes" (M=3.06).
Für alle übrigen Kriterien beurteilten die Studierenden die Ausbildungsleistungen, bezogen auf ihre spätere Berufspraxis, recht skeptisch.
Die niedrigsten Bewertungsdurchschnitte entfielen auf die Kriterien: "Beratung der Eltern" (M=1.78) und "Durchsetzungsfähigkeit z.B. gegenüber Behörden" (M=1.76)

Während die an erster Stelle genannten Kriterien innerhalb des fünfstufigen Beurteilungssystems Mittelwerte etwas oberhalb von 3 verzeichnen, liegt die Mehrzahl der Einschätzungen deutlich ungünstiger, nämlich zwischen 2 und 3.

Für alle Einschätzungen und alle Studierenden ergibt sich ein gesamter gemittelter Wert von 2,46 bei s= 1.139. Dieser Wert, der die Gesamttendenz der Beurteilung der Berufsvorbereitung durch das grundwissenschaftliche Studium widerspiegelt, liegt beträchtlich ($p < .01$) unter dem statistisch zu erwartenden Betrag von 3.0. Dies bedeutet, daß die Studierenden die Vorbereitung auf wesentliche Eigenschaften und Verhaltensweisen des Lehrers für nur teilweise gewährleistet sehen.
Transformiert man - und dies geschah bei Vorlage des Fragebogens mit Absicht nicht - das Bewertungsschema auf Schulnoten, so liegt der Durchschnitt für alle Kriterien und alle Studierenden zwischen "befriedigend" und "ausreichend". Die am relativ günstigsten bewerteten Kriterien erhalten demnach nur eine "befriedigende" Note.[1)]

Werden die Ergebnisse der paarweisen Mittelwertvergleiche bei den anhand der Variablen Semester, Geschlecht und FPI N(Emotionale Labilität) zusammengestellten Untersuchungsgruppen betrachtet, so ergeben sich lediglich signifikante Unterschiede für die weiblichen Studierenden zu Studienanfang und -ende. Die Studentinnen des 6. Semesters hielten die Vorbereitung bei drei der Kriterien für noch weniger befriedigend als die Studentinnen des 2. Semesters ($p < .05$), nämlich bei "Kontaktfähigkeit", "Kooperation mit Kollegen" sowie "Ruhiges und selbstsicheres Auftreten vor der Klasse" (Vgl. die Werte in Tabelle 6).

In Bezug auf die übrigen Gruppierungsvariablen, insbesondere das Persönlichkeitsmerkmal "Emotionale Labilität", liegen nur ganz vereinzelt statistisch abgesicherte Befunde vor, die zu geringfügig erscheinen, um dargestellt und interpretiert zu werden.

---

1) vgl. die Befunde zur globalen Einschätzung zur Vorbereitungsgüte, S. 114

Tabelle 6

Eigenschaften und Verhaltensweisen, die für den Lehrerberuf von Bedeutung sind

Mittelwert und (in Klammern) Streuungen

Tabelle	2. Sem. m N = 32	2. Sem. w N = 98	6. Sem. m N = 41	6. Sem. w N = 88	Gesamt N = 259
7. Verständnis für seelische Vorgänge bei Schülern	3.188 (1.203)	3.224 (1.289)	3.024 (1.193)	3.261 (1.056)	3.203 (1.180)
6. Sachlichkeit	3.219 (0.906)	3.255 (1.289)	3.122 (0.979)	3.115 (1.094)	3.181 (1.048)
11. Gestaltung eines die Schüler aktivierenden Unterrichts	3.063 (0.913)	3.092 (1.167)	3.244 (1.113)	2.955 (0.981)	3.065 (1.063)
12. Erziehung der Schüler zu selbständigem Denken	2.688 (1.306)	2.888 (1.064)	2.854 (1.195)	2.693 (1.021)	2.784 (1.102)
3. Objektive Leistungsbeurteilung	2.438 (1.045)	2.612 (1.127)	2.537 (1.051)	2.517 (1.098)	2.544 (1.087)
5. Partnerschaftliches Lehrerverhalten	2.406 (1.073)	2.571 (1.260)	2.500 (1.240)	2.386 (1.236)	2.474 (1.218)
1. Förderung leistungsschwacher Schüler	2.438 (1.045)	2.378 (1.144)	2.293 (1.055)	2.330 (1.069)	2.357 (1.084)
4. Kontaktfähigkeit	2.219 (1.237)	2.546 (1.208)	2.268 (1.225)	2.170 (1.147)	2.328 (1.197)

Mittelwertsunterschied $p < .05$

Tabelle 6

(Fortsetzung)

Eigenschaften und Verhaltensweisen, die für den Lehrerberuf von Bedeutung sind

Mittelwert und (in Klammern) Streuungen

Tabelle	2. Sem. m N= 32	2. Sem. w N = 98	6. Sem. m N = 41	6. Sem. w N = 88	Gesamt N = 259
9. Angemessenes Reagieren in erziehungsschwierigen Situationen	1.938 (1.014)	2.449 (1.245)	2.171 (1.223)	2.136 (1.176)	2.234 (1.194)
13. Ruhiges und selbstsicheres Auftreten vor der Klasse	2.094 (1.174)	2.357 (1.302)	2.317 (1.312)	1.943 (1.178)	2.176 (1.249)
8. Kooperation mit Kollegen	2.375 (1.314)	2.245 (1.227)	2.171 (1.243)	1.852 (1.045)	2.111 (1.189)
2. Beratung der Eltern	2.031 (1.150)	1.867 (1.012)	1.732 (0.895)	1.591 (1.057)	1.780 (1.038)
10. Durchsetzungsfähigkeit z.B. gegenüber Behörden	1.531 (0.949)	1.816 (1.196)	1.927 (1.212)	1.716 (1.174)	1.765 (1.158)

---------- Mittelwertsunterschied $p < .05$

4.3.6 Globale Einschätzung der Berufsvorbereitungsgüte

4.3.6.1 Beschreibung der Frage

Zusätzlich zu der differenzierten Bewertung der Vorbereitungsgüte des Grundstudiums auf Verhaltensweisen und Eigenschaften, die für das berufliche Handeln des Lehrers von besonderer Bedeutung sein dürften, wurden die Studierenden - in räumlichem Abstand dazu - noch um folgende globale Beurteilung gebeten:

> "Wenn Sie Ihr erziehungswissenschaftliches Studium einmal zu überblicken versuchen:
>
> Wie gut glauben Sie, in Ihrem erziehungswissenschaftlichen Grundstudium auf die Aufgaben des Lehrerberufes vorbereitet zu werden/ vorbereitet worden zu sein?
>
> Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die Ihrer generellen Einschätzung am ehesten entspricht:"
>
> Es wurden die fünf Antwortkategorien vorgegeben: vollständig (5), überwiegend (4), bedingt (3), kaum (2), gar nicht (1).

4.3.6.2 Ergebnisse

Die Ergebnisse - Mittelwerte und (Standardabweichungen) sind in der folgenden Übersicht für die Gesamtgruppe der Studierenden und für die 4 Untergruppen aufgeführt.

	2.Sem.m N = 32	2.Sem.w N = 101	6.Sem.m N = 41	6.Sem.w N = 88	Ges. N =263
Wenn Sie Ihr erziehungswissenschaftliches Studium zu überblicken versuchen:					
Wie gut glaubten Sie, ... auf die Aufgaben des Lehrerberufes vorbereitet zu werden/ worden zu sein?	2.93 (0.65)	2.98 (0.71)	2.73 (0.62)	2.79 (0.69)	2.87 (0.67)

Der Mittelwert von 2.87 für die Gesamtgruppe besagt, daß die Vorbereitung auf die Aufgaben des Lehrerberufes durch das erziehungswissenschaftliche Grundstudium nur für "bedingt" bis "kaum" eingeschätzt wurde.

In Schul- oder Examensnoten transformiert [1] bekäme das erziehungswissenschaftliche Grundstudium dann die Zensur "3-", d.h. "noch" bzw. "schwach befriedigend".

Im Hinblick auf die Semestervariable ergaben die Gruppenvergleiche einen signifikanten Unterschied ($p < .05$): die Studierenden des 6. Semesters hielten die Vorbereitung auf die Aufgaben des Lehrerberufes für noch weniger gewährleistet (M= 2.77) als die Studierenden des 2. Semesters, die noch die besten "Zensuren" verteilten (M= 2.97). Dabei zeigte sich besonders ein deutlicher Trend ($p < .10$) bei den weiblichen Studierenden des 6. Semesters, das Grundstudium negativer zu bewerten (M= 2.79) als im 2. Semester (M=2.98 (0.71)).

Die Variable "Emotionale Labilität" erwies sich lediglich bei den weiblichen Studierenden als bedeutsam: bei hoher emotionaler Labilität wurde das Grundstudium negativer beurteilt (M=2.64, s=0.75) als bei geringer emotionaler Labilität (M=3.02, s=0.74), ($p < .05$).

---

1) Diese Transformation läßt sich gerade bei einer Fünfer-Einteilung dadurch gut vornehmen, daß man den empirisch gewonnenen Wert von seinem Komplement (5+1=6) subtrahiert. Aus der Beziehung 6-2.87 errechnet sich das Schulnoten-Äquivalent.

4.3.7 Aspekte für eine zufriedenstellende bzw. nicht zufriedenstellende Berufsvorbereitung durch das erziehungswissenschaftliche Grundstudium

4.3.7.1 Beschreibung des Befragungsinstrumentes

Die Zusammenstellung von Aspekten für eine zufriedenstellende bzw. nicht zufriedenstellende Berufsvorbereitung durch das Grundstudium geht auf den Vorfragebogen zurück (s.S. A 10). Dort waren die Studierenden aufgefordert worden, sich im Anschluß an eine Frage zur Vorbereitung auf konkrete Aufgaben des Lehrerberufes dazu zu äußern, "wo... Ihrer Meinung nach die Gründe für die nicht zufriedenstellende Vorbereitung (lagen)."[1)]

Auf folgende inhaltlich zusammengefaßte Kategorien entfielen die 124 Antworten der Voruntersuchung:

- mangelnder Bezug zur Praxis (79 mal)
- Umsetzung von Theorie in die Praxis (14 mal)
- fehlende Unterrichtserfahrung der Dozenten (5 mal)
- kaum lohnende Seminare (8 mal)
- mangelnde Orientierungshilfen (6 mal)
- Isolation an der Hochschule (5 mal)
- mangelnde Intensität der eigenen Arbeit (4 mal)
- (sonstiges: 3 mal)

Es wurden zehn Aspekte für eine nicht zufriedenstellende Berufsvorbereitung durch das Grundstudium formuliert, wobei die von den Studenten in der Voruntersuchung gegebenen Antworten zugrunde gelegt wurden. (Vgl. Anhang S.A 10 sowie die nachfolgenden tabellarischen Übersichten).

---

1) Die Angabe von Gründen für eine nicht zufriedenstellende Berufsvorbereitung wurde nur von jenen Befragten erbeten, die auf die vorausgehende Frage, wie gut sich die Betreffenden durch das Grundstudium auf die Aufgaben des Lehrerberufes vorbereitet fühlten, mit "kaum" oder "gar nicht" (den negativen von insgesamt fünf Antwortmöglichkeiten) geantwortet hatten. - Immerhin entfielen auf die genannten Kategorien 32 % der Antworten.

Damit nun nicht positive Gesichtspunkte (Äußerung von Zufriedenheit) durch die Abfassung des Fragebogens von vornherein unberücksichtigt bleiben mußten, wurden analog zu den 10 kritischen Aspekten, meistenteils durch "Umpolung" ins Positive, entsprechende Aspekte für eine zufriedenstellende Berufsvorbereitung konzipiert.
Bei der Aufnahme beider Zusammenstellungen in den Fragebogen wurde zweierlei zusätzlich beachtet:

1. Die "positive" Liste wurde der "negativen" vorangestellt, damit keine Voreingenommenheit durch die Nennung kritischer Punkte entstand (das Risiko einer Beeinflussung der Studierenden durch die Bearbeitung zuerst der zufriedenstellenden Aspekte wurde vergleichsweise gering eingeschätzt).
2. Zusätzlich zu den Vorgaben konnten die Befragten eigene Gesichtspunkte, die sie für wesentlich hielten, sowohl den Aspekten für eine zufriedenstellende als auch nicht zufriedenstellende Berufsvorbereitung anfügen.[1)]
3. Die Studierenden wurden gebeten, auf jeder Liste höchstens drei Aspekte anzukreuzen. Sinn dieser Begrenzung war, die in den Augen der Studierenden wichtigsten Momente genannt zu bekommen.

4.3.7.2 Ergebnisse

Beabsichtigt war, mit Hilfe dieser beiden Zusammenstellungen jene Momente zu erfassen, die die Studierenden im Hinblick auf die Berufsvorbereitung durch das Grundstudium tatsächlich selbst erfahren.

---

1) An zusätzlichen Gesichtspunkten wurde bei den zufriedenstellenden Aspekten 6, bei den nicht zufriedenstellenden Aspekten 3 genannt. Aufgrund dieser geringen Anzahl wurden diese Nennungen weder bei den tabellarischen Darstellungen noch der Diskussion im Text berücksichtigt.

Wie die Auswertung der Ergebnisse jedoch zeigt, haben die Befragten die Instruktion offensichtlich insofern mißverstanden, als sie jene Aspekte ankreuzten, die sie generell für eine zufriedenstellende/nicht zufriedenstellende Berufsvorbereitung durch das Grundstudium für wesentlich hielten. Die Ergebnisse beziehen sich somit vorwiegend auf "Idealvorstellungen" von grundwissenschaftlicher Ausbildung bzw. auf Gesichtspunkte, die für eine nicht zufriedenstellende Berufsvorbereitung allgemein als ausschlaggebend angesehen werden.

4.3.7.2.1 Ergebnisse für die Gesamtgruppe

Werden nun die Wahlen bezüglich der zufriedenstellenden Aspekte für die Gesamtgruppe der Studierenden ausgezählt (vgl. Tabelle 7 a), so erscheinen solche Idealvorstellungen vom Grundstudium besonders häufig durch folgende Momente gekennzeichnet:

"Orientierung vieler Studieninhalte an der Schulwirklichkeit" (Rangplatz 1)
"Interessante und zur eigenen Mitarbeit anregende Lehrveranstaltungen" (R. 2)
"Einbeziehung der Studierenden in Gestaltung und Durchführung der Seminare" (R. 3)
"Lehrveranstaltungen, in denen Studierenden in hohem Maße eigene Diskussionsbeiträge einbringen können" (R. 4).

In der Rangreihe der Nennungshäufigkeiten von zufriedenstellenden Aspekten stehen an letzter Stelle: "Übersichtlichkeit vieler Studienanforderungen" und "Wissenschaftliches Niveau vieler Lehrveranstaltungen" (9. bzw. 10. Rang).

Für eine als nicht zufriedenstellend erachtete Berufsausbildung durch das erziehungswissenschaftliche Grundstudium wurden von der Gesamtgruppe der Studierenden besonders häufig die folgenden Aspekte ausgewählt:
"Überfüllte Seminare" (Rangplatz 1)
"Zu geringe Orientierung vieler Studieninhalte an der Schulwirklichkeit" (Rangplatz 2)
"Zu theoretisch ausgerichtete Seminare" (Rangplatz 3).

Besonders geringe Häufigkeiten entfielen auf die Aspekte:
"Im großen und ganzen wenig interessante Lehrangebote" und "Insgesamt zu wenig wissenschaftliche Ausbildung" (Rangplatz 9 und 10).

Versucht man, die Ergebnisse beider Listen zusammenzufassen, so müssen in erster Linie die besonders hohen Frequenzen von Nennungen sowohl bei der Zusammenstellung der zufriedenstellenden als auch der nicht zufriedenstellenden Aspekte berücksichtigt werden. Die hinsichtlich ihrer Häufigkeit an letzter Stelle stehenden Aspekte spielen offensichtlich für die Studierenden eine geringere Rolle im Zusammenhang mit der Berufsvorbereitung durch das Grundstudium. So erscheint beispielsweise das "wissenschaftliche Niveau der Lehrveranstaltungen", da in beiden Zusammenstellungen mit der geringsten Benennungshäufigkeit versehen, als der am wenigsten bedeutsame Gesichtspunkt für die Berufsvorbereitung überhaupt.

Die besonders häufigen Nennungen von Aspekten bei beiden Zusammenstellungen ergänzen einander in ihren Aussagen:

Einen hervorragenden Stellenwert nimmt für die Studierenden, wenn sie das Grundstudium unter dem Gesichtspunkt der Berufsvorbereitung sehen, die Orientierung der Studieninhalte an der Schulwirklichkeit ein. Auch Form, Durchführung und Gestaltung der Seminare kommen eine besondere Bedeutung zu. Dabei stimmen die Studierenden in starkem Maße überein (mit 221 Nennungen mehr als ein Viertel der Gesamtanzahl), in überfüllten Seminaren einen wesentlichen Grund für eine nicht zufriedenstellende Berufsvorbereitung zu sehen.

Interessante und anregende Lehrveranstaltungen sowie die Möglichkeit, aktiv und eigenverantwortlich in Seminaren mitzuarbeiten, sind offensichtlich zentrale Aspekte für eine zufriedenstellende Berufsvorbereitung. Wenn die Seminare aber "zu theoretisch" ausgerichtet erscheinen, wird ihr Wert für die Vorbereitung auf den Lehrerberuf für sehr gering gehalten.

4.3.7.2.2 Ergebnisse der Gruppenvergleiche

Die bisherigen Ausführungen bezogen sich auf die Wahlen der Gesamtstichprobe. Anhand der ausgezälten Häufigkeiten wurden nun die Wahlverteilungen für die vier Untergruppen überprüft (vgl. Tabelle 7a und 7b).
Der Vergleich der Frequenzen bei männlichen und weiblichen Studierenden der Anfangs- und Endsemester ergab lediglich bei den Gründen für eine nicht zufriedenstellende Berufsvorbereitung einen signifikanten Unterschied ($\chi^2 = 33.60$ bei $df=9$, $p < .01$) zwischen den Studierenden des 2. und 6. Semesters. Der Unterschied basiert, wie ein speziell durchgeführter Vergleich zeigte, auf einer unterschiedlichen Verteilung der gewählten Aspekte bei den weiblichen Studierenden des Anfangs- und Endsemesters ($\chi^2 = 34.71$ bei $df = 9$, $p < .01$); und zwar kreuzten die weiblichen Studierenden des 6. Semesters weit häufiger die Aspekte

Tabelle 7a

Aspekte für eine zufriedenstellende Berufsvorbereitung durch das Grundstudium

(Häufigkeitsauszählung)

	Gesamt N = 262	2.Sem.m N = 32	2.Sem.w N= 101	6.Sem.m N =41	6.Sem.w N = 88
die Einbeziehung der Studierenden in Gestaltung und Durchführung der Seminare	74	10	30	7	26
der gesellschaftliche Bezug vieler Lehrveranstaltungen	66	13	25	9	19
die Übersichtlichkeit der Studienanforderungen	47	4	22	6	15
das Angebot fachübergreifender Veranstaltungen	49	6	16	5	21
die in Vorlesungen und Seminaren empfohlene Literatur	50	5	18	4	23
das wissenschaftliche Niveau vieler Lehrveranstaltungen	11	1	5	3	2
die Orientierung vieler Studieninhalte an der Schulwirklichkeit	131	14	52	15	49
die interessanten und zur eigenen Weiterarbeit anregenden Lehrveranstaltungen	81	6	35	10	30
der gute Kontakt zwischen Dozenten u. Studenten	57	3	18	10	21
die Lehrveranstaltungen, in denen Studierende in hohem Maße eigene Diskussionsbeiträge einbringen können	68	13	23	10	22

Tabelle 7b

Aspekte für eine nicht zufriedenstellende Berufsvorbereitung durch das Grundstudium
(Häufigkeitsauszählung)

	Gesamt N=262	2.Sem.m N = 32	2.Sem.w N =101	6.Sem.m N = 41	6.Sem.w N = 88
das zu geringe Angebot fachübergreifender Lehrveranstaltungen	40	6	11	3	20
die überfüllten Seminare	221	30	84	34	73
die zu geringe Orientierung der Studieninhalte an der Schulwirklichkeit	159	21	50	23	65
die Unübersichtlichkeit der Prüfungsanforderungen	105	13	63	10	19
die zu theoretisch ausgerichteten Seminare	111	14	43	16	38
die im Großen und Ganzen wenig interessanten Lehrangebote	20	3	10	1	6
die insgesamt zu wenig wissenschaftliche Ausbildung	9	3	3	2	1
der zu geringe gesellschaftliche Bezug der Studieninhalte	26	2	5	6	13
die Isolierung der Studierenden innerhalb eines anonymen Hochschulbetriebes	81	13	25	9	34
die meist unzureichende Einbeziehung der Studierenden in Gestaltung und Durchführung der Seminare	37	4	11	7	15

"zu geringer gesellschaftlicher Bezug der Studieninhalte" sowie "zu geringe Orientierung der Studieninhalte an der Schulwirklichkeit" an. Dagegen wählten die weiblichen Studierenden des 2. Semesters überproportional gehäuft den Aspekt der "Unübersichtlichkeit der Studieninhalte".[1)]

4.4. Einschätzung der eigenen zukünftigen Lehrertätigkeit

4.4.1 Erwartete Anfangsschwierigkeiten

4.4.1.1 Beschreibung des Befragungsinstrumentes

Es wurden Tätigkeiten und Verhaltensweisen zusammengestellt, von denen angenommen wurde, daß sie speziell für den Junglehrer mit Belastungen verbunden sein könnten. Untersuchungsziel war dabei, Informationen quantitativer und qualitativer Art darüber zu erhalten, mit welchen Anfangsschwierigkeiten die Studierenden bereits während ihres Studiums rechnen. Anzahl und Inhalt solcher antizipierten Schwierigkeiten stellen auch ein Kriterium für die Vorbereitungsgüte des Lehrerstudiums dar.

Grundlage für die Sammlung der Anfangsschwierigkeiten waren einmal empirische Untersuchungen und Erfahrungsberichte zur Situation des Berufsanfängers (vgl. Kapitel 2), zum anderen die in der Voruntersuchung erhaltenen Antworten der Studierenden zur Frage: "In jedem Beruf kann es - besonders zu Anfang der Berufstätigkeit - Schwierigkeiten geben. Mit welchen Schwierigkeiten rechnen Sie beim Antritt Ihrer Lehrertätigkeit?'

---

1) Es sind dies die Aspekte mit den höchsten Werten aus der Beziehung $\frac{(o - e)^2}{e}$.
Das gesonderte Aufführen dieser drei Gründe erscheint vom methodologischen Standpunkt aus fragwürdig. Es wird aber hier für vertretbar gehalten, da die Summe dieser Chi-Quadrat-Teilwerte allein ausreicht, um den Unterschied signifikant zu gestalten.

Aus den zu dieser Frage gegebenen Antworten wurden 23 Kategorien gebildet; die zehn am häufigsten genannten Anfangsschwierigkeiten werden hier aufgeführt:

	Anzahl
1. Schwierigkeiten im Umgang mit Kollegen	39
2. Umsetzung theoretischer Kenntnisse in die Praxis	31
3. Unterrichtsgestaltung/planung	27
4. Unsicherheit	20
5. Disziplinschwierigkeiten	15
6. fehlendes Verständnis für Schüler	12
7. Aufgeben von Idealvorstellungen	12
8. Zensurengebung	9
9. Nicht akzeptiert werden	8
10. Schwierigkeiten im Umgang mit Eltern	7

Die in den Fragebogen aufgenommenen elf Anfangsschwierigkeiten, die auf den studentischen Antworten der Voruntersuchung und auf in der Literatur besonders häufig genannten Problemen des Junglehrers basieren, wurden den Studierenden mit folgender Instruktion dargeboten: "Wenn Sie sich Ihre spätere Berufstätigkeit als Lehrer einmal vorstellen, denken Sie vielleicht auch an Anfangsschwierigkeiten. Bitte lesen Sie sich die nachfolgend aufgeführte Zusammenstellung von Schwierigkeiten, die beim Beginn der Berufstätigkeit als Lehrer auftreten können, durch. Falls Sie in dieser Aufzählung bestimmte Punkte, die Ihnen wichtig erscheinen, vermissen, können Sie die Liste noch erweitern.
Bitte kreuzen Sie die Nennungen an, von denen Sie annehmen, daß sie auch für den Anfang Ihrer Lehrertätigkeit zutreffen könnten."

4.4.1.2 Ergebnisse

Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte in Form einer Häufigkeitsauszählung der studentischen Nennungen pro Anfangsschwierigkeit, dieses einmal für die Gesamtgruppe der Studierenden und zum anderen für die 4 Standard-Untergruppen. Für den Vergleich der Nennungshäufigkeiten bei männlichen und weiblichen Studierenden des Anfangs- und Endsemesters und bei den Extremgruppen der "Emotionalen Labilität" wurden Chi-Quadrat-Tests durchgeführt.

In Tabelle 8 sind die Häufigkeiten der Nennungen pro Anfangsschwierigkeit für die Gesamtgruppe und die vier Untergruppen dargestellt. Die Tabelle gibt gleichzeitig Auskunft über die elf vorgegebenen Kategorien, von denen seitens der Befragten zusätzliche Aspekte angefügt werden konnten.

4.4.1.2.1 Ergebnisse für die Gesamtgruppe

Bezogen auf die Gesamtgruppe der Studierenden steht die erwartete Anfangsschwierigkeit "Im angemessenen Reagieren in erziehungsschwierigen Situationen" mit 199 Nennungen an erster Stelle. Es folgt auf dem zweiten Rangplatz "In der objektiven Leistungsbeurteilung der Schüler" mit 156 und auf dem dritten Rangplatz "Bei der Förderung leistungsswacher Schüler" mit 131 Nennungen. Die geringsten Schwierigkeiten erwarten die Studierenden "Bei der Vermittlung der fachlichen Inhalte" (mit 23 Nennungen in großem Abstand zu den übrigen Schwierigkeiten auf dem letzten Rangplatz stehend).

Diese Rangfolge läßt deutlich erkennen, für welche Bereiche der Lehrertätigkeit sich die Studierenden relativ gut bzw. unzureichend vorbereitet fühlen.

Tabelle 8

Von den Studierenden antizipierte Anfangsschwierigkeiten (Häufigkeitsauszählung)

	Gesamt N=262	2.Sem.m N= 32	2.Sem.w N=101	6.Sem.m N= 41	6.Sem.w N= 88
bei der Gestaltung eines die Schüler interessierenden und aktivierenden Unterrichts	124	15	57	18	34
in der Zusammenarbeit mit den Kollegen	111	17	41	13	40
im Verständnis für seelische Vorgänge bei Schülern	87	12	29	18	28
im Verhältnis zu Vorgesetzten	83	18	30	10	25
im Realisieren eines partnerschaftlichen Lehrerverhaltens	85	11	33	11	30
bei der Förderung leistungsschwacher Schüler	131	14	49	23	45
im angemessenen Reagieren in erziehungsschwierigen Situationen	199	18	79	30	72
in der objektiven Leistungsbeurteilung der Schüler	156	15	63	25	53
bei der Vermittlung der fachlichen Inhalte	23	2	11	4	6
im selbstsicheren und ruhigen Auftreten vor der Klasse	85	5	44	6	30
in der Zusammenarbeit mit Eltern	105	12	42	11	40

Die Vermittlung fachlicher Inhalte ist demnach das Gebiet der Lehrertätigkeit, auf das die Hochschule nach Meinung der Studierenden gut qualifiziert. 1) Jedoch wird die Vorbereitung auf die Lehrerverhaltensweisen, die im Umgang mit "problematischen" Schülern - seien diese nun erziehungsschwierig oder leistungsschwach - wesentlich sind, als unzureichend angesehen. Hier werden neben der objektiven Leistungsbeurteilung die größten Anfangsschwierigkeiten erwartet (156 bzw. 199 Nennungen) 2).

4.4.1.2.2 Ergebnisse der Gruppenvergleiche

Vergleicht man die Nennungshäufigkeiten der einzelnen Anfangsschwierigkeiten bei den männlichen und weiblichen Studierenden - ohne Berücksichtigung der Semesterzahl - , so zeigen sich hier signifikante Unterschiede (χ^2 =19.92 bei df=10, $p < .05$). Berücksichtigt man bei einem solchen Vergleich einzelne Differenzen anhand der (Chi-Quadrat-)Formel $\frac{(o - e)^2}{e}$, so fällt auf, daß die männlichen Studenten als Anfangsschwierigkeiten relativ häufig "Im Verständnis für seelische Vorgänge bei Schülern" und "Im Verhältnis zu Vorgesetzten" erwarten. Die weiblichen Studierenden sehen Schwierigkeiten zu Beginn ihrer Lehrertätigkeit vergleichsweise häufig "Im selbstsicheren und ruhigen Auftreten vor der Klasse".

Die Vergleiche zwischen männlichen bzw. weiblichen Studierenden mit hohen und niedrigen Werten für Emotionale Labilität ergab keinen Unterschied in bezug auf besonders häufige oder geringe Nennungen einzelner Aspekte.

---

1) Vgl. Susteck, H. (1975), S. 49

2) Vgl. Zentrum für Lehrerausbildung der Justus Liebig Universität Gießen (Hrsg.) (1976) über Schwierigkeiten junger Lehrer in der Berufspraxis.

Jedoch zeigte sich, daß sowohl die männlichen als auch die weiblichen Probanden mit hohen Werten auf dieser Persönlichkeitsdimension eine größere Anzahl von Anfangsschwierigkeiten insgesamt ankreuzten.

Gesamtzahl der angekreuzten Anfangsschwierigkeiten bei Studierenden mit hoher und niedriger Emotionaler Labilität

	Emot. Labilität hoch	Emot. Labilität niedrig	
männl. Studierende	N = 21 M = 4.95 s = 2.10	N = 22 M = 3.86 s = 1.14	$p < .05$
weibl. Studierende	N = 48 M = 5.56 s = 2.02	N = 39 M = 4.38 s = 1.89	$p < .01$

Studierende mit hoher emotionaler Labilität erwarteten somit mehr Anfangsschwierigkeiten als ihre Komilitonen/innen mit geringer emotionaler Labilität.

4.4.2 Polaritätenprofil II zur antizipierten Gefühlslage als Lehrer

4.4.2.1 Beschreibung des Instrumentes

Der Fragebogen der vorliegenden Untersuchung enthält zwei Polaritätenprofile. Während durch das Polaritätenprofil I eine Beschreibung dafür gewonnen werden sollte, wie die Studierenden ihr erziehungswissenschaftliches Grundstudium empfinden, ist Anliegen des Polaritätenprofils II, mit der eigenen zukünftigen Lehrertätigkeit verbundene Erwartungen anzusprechen.

Das Polaritätenprofil II lehnt sich einer von K e i l und P i o n t k o w s k i durchgeführten "Faktorenanalyse der Stimmungslage" an.[1] Durch Umformulierung entsprechender substantivischer Beschreibungen von "Stimmungslagen" wurden für dieses Polaritätenprofil elf Adjektivpaare entnommen [2] und durch fünf Gegensatzpaare ergänzt, die die Verfasserin als sinnvolle Beschreibungshilfen der antizipierten Gefühlslage als Lehrer ansah.[3]

---

1) Keil, W. u. Piontkowski, U. (1973), S. 97

2) Folgende Adjektivpaare des Polaritätenprofils II sind den drei "Faktoren der Stimmungslage" zuzuordnen:

F 1 = Emotionale Stabilität

selbstsicher	- selbstunsicher
ängstlich	- überlegen
entspannt	- verkrampft
geborgen	- einsam

F 2 = Engagierte Konzentration

engagiert	- gleichgültig
erfüllt	- leer

F 3 = Stoffevozierte Zufriedenheit

zufrieden	- verdrossen
begeistert	- resigniert
verzagt	- hoffend
traurig	- heiter

3) Diese ergänzenden fünf Gegensatzpaare lauten:

stark	- schwach
aktiv	- passiv
frisch	- müde
glücklich	- unglücklich
unfrei	- frei

Das Polaritätenprofil wurde den Studierenden mit der Instruktion vorgelegt, sich die eigene zukünftige Lehrertätigkeit so anschaulich wie möglich vorzustellen und mit Hilfe der 16 Gegensatzpaare zu beschreiben, "wie Sie sich Ihrer Vermutung nach als Lehrer fühlen" werden (vgl. Fragebogen, Anhang, S.A28).

4.4.2.2 Ergebnisse

Die statistische Verarbeitung der Daten erfolgte in der gleichen Weise, wie bei Darstellung der Ergebnisse zum Polaritätenprofil I (vgl. S.87) erläutert. Im Folgenden sollen die wichtigsten Befunde für die Gesamtgruppe der Studierenden und für die anhand der Gruppierungsvariablen gebildeten Versuchsgruppen aufgeführt werden.

4.4.2.2.1 Rangreihe der Polaritäten

Wie beim Polaritätenprofil I werden auch hier die Eigenschaften entsprechend der Größe ihrer Differenz zwischen Bewertungsmittelwert und neutralem Bezugspunkt 3,5 in eine Rangreihe gebracht (vgl. S.85). Auf diese Weise soll verdeutlicht werden, welche Erwartungen bei den Studierenden im Hinblick auf die eigene zukünftige Lehrertätigkeit dominieren.

Für die Gesamtstichprobe ergibt sich folgende Rangreihe der 16 Polaritäten[1]:

Rangplatz	Eigenschaft	Differenzwert[2]
1	engagiert (vs. gleichgültig)	1.58
2	aktiv (vs. passiv)	1.52
3	heiter (vs. traurig)	1.31
4	hoffend (vs. verzagt)	1.23
5	erfüllt (vs. leer)	1.21
6	glücklich (vs. unglücklich)	1.06
7	frisch (vs. müde)	1.05
8	zufrieden (vs. verdrossen)	1.01
9	begeistert (vs.resigniert)	0.86
10	selbstsicher (vs.selbstuns.)	0.81
11	gelöst (vs. gehemmt)	0.74
12,5	entspannt (vs.verkrampft)	0.62
	stark (vs. schwach)	"
13,5	frei (vs. unfrei)	0.59
	überlegen (vs. ängstlich)	"
16	geborgen (vs. einsam)	0.52

Auch für dieses Polaritätenprofil zeigt sich, daß vom Durchschnitt stark abweichende Stellungnahmen bei der Gesamtgruppe weitgehend vermieden wurden, wenn auch die Stellungnahmen hier im Vergleich zum Polaritätenprofil I ausgeprägter erscheinen. Dies kann anhand der für beide Polaritätenprofile berechneten Differenzwerte überprüft werden.

---

1) Je kleiner die Differenz, umso stärker rückt die für diese Eigenschaft ermittelte Stellungnahme in Richtung des "neutralen Bezugswertes". Es ist immer derjenige Pol eines Eigenschaftspaares aufgeführt, in dessen Richtung der Bewertungsmittelwert lag (der gegensätzliche Pol ist dann in der Klammer aufgeführt).

2) Differenz zwischen Bewertungsmittelwert und Bezugspunkt 3,5. (vgl. Beschreibung S. 85).

Die Studierenden sind im Hinblick auf die eigene zukünftige Lehrertätigkeit überwiegend optimistisch. Es dominieren Erwartungen in Richtung auf ein engagiertes und aktives Verhalten als Lehrer sowie auf eine insgesamt positive, zufriedene Gestimmtheit.

Bedeutsame Abweichungen von diesem positiven Durchschnittbild zeigen sich, wenn die Ergebnisse der einzelnen Versuchsgruppen betrachtet werden.

4.4.2.2.1 Ergebnisse der Gruppenvergleiche

4.4.2.2.1.1 Semesterzahl

Während beim Vergleich der männlichen Studierenden des zweiten und sechsten Semesters keine statistisch abgesicherten Unterschiede auftreten, unterscheiden sich die weiblichen Studienanfänger von ihren Kommilitoninnen in Examensnähe durch signifikante Abweichungen bei folgenden Gegensatzpaaren:

1	2	3	4	5	6		2. Semester weiblich M	s	6. Semester weiblich M	s	
verkrampft						- entspannt	4.23	(0.98)	3.85	(1.06)	$p < .05$
ängstlich						- überlegen	4.00	(0.86)	3.75	(0.84)	$p < .05$
glücklich						- unglücklich	2.23	(0.93)	2.52	(0.92)	$p < .05$
einsam						- geborgen	4.25	(0.97)	3.86	(0.92)	$p < .01$

Werden diese Unterschiede in Verbindung mit der Faktorenanalyse der "Stimmungslage" von W. Keil und U. Piontowski gebracht, so lassen die weiblichen Studierenden des 6. Semesters offensichtlich negativere Zukunftserwartungen bezüglich der eigenen Lehrertätigkeit erkennen und zwar in Richtung auf eine insgesamt geringere "emotionale Stabilität"[1].

1) Vgl. Keil, W. und Piontowski, U., 1973, S. 97. Zum Faktor 1 ("Emotionale Stabilität") gehören u.a. die Gegensatzpaare: verkrampft - entspannt, ängstlich - überlegen, einsam - geborgen.

4.4.2.2.1.2 Geschlecht

Zwischen den männlichen und weiblichen Studierenden insgesamt ergeben sich signifikante Unterschiede in den folgenden Gegensatzpaaren:

1 2 3 4 5 6		Stud. männl. N = 73 M	s	Stud.weibl. N = 189 M	s	
stark	- schwach	2.73	(0.85)	2.98	(0.85)	p<.05
verzagt	- hoffend	4.52	(0.76)	4.82	(0.88)	p<.01
verkrampft	- entspannt	4.30	(0.77)	4.05	(1.04)	p<.05
selbstsicher	-selbstunsich.	2.43	(0.99)	2.79	(0.95)	p<.01
ängstlich	- überlegen	4.37	(0.79)	3.88	(0.86)	p<.001
frisch	- müde	2.64	(0.93)	2.38	(0.91)	p<.05
begeistert	- resigniert	2.84	(0.86)	2.56	(0.96)	p<.05
gehemmt	- gelöst	4.43	(0.79)	4.17	(1.07)	p<.05
glücklich	- unglücklich	2.63	(0.87)	2.36	(0.93)	p<.05

Die weiblichen Studierenden zeigen sowohl positivere, als auch negativere Zukunftserwartungen als die männlichen Studierenden: einerseits antizipieren sie eine größere mit ihrer Berufstätigkeit verbundene Zufriedenheit[1], andererseits wiederum gehen ihre Erwartungen stärker in Richtung einer geringeren emotionalen Stabilität[2].

Im folgenden wird der Gesamtvergleich von männlichen und weiblichen Studierenden noch weiter aufgeschlüsselt, und zwar jeweils nach der Semesterzahl.
Zwischen männlichen und weiblichen Studierenden des 2. Semesters bestehen signifikante Unterschiede bei den Gegensatzpaaren: "verzagt-hoffend", "begeistert-resigniert", "glücklich-unglücklich", "einsam-geborgen". (Vgl. Tabelle 9 mit den diesbezüglichen statistischen Werten).

1) Keil, W. u. Piontkowski, U., S. 97. Faktor 3 = Stoffevozierte Zufriedenheit (verzagt-hoffend, begeistert-resigniert)

2) ebenda, Faktor 1 = Emotionale Stabilität (entspannt-verkrampft, selbstsicher - selbstunsicher, ängstlich-überlegen)

Die männlichen Studierenden des 2. Semesters erwarten somit ein geringeres Maß an beruflicher Zufriedenheit als ihre Kommilitoninnen.

Bei einem Vergleich zwischen männlichen und weiblicher Studierenden im 6. Semester zeigen sich signifikante Unterschiede in den Gegensatzpaaren:
"verkrampft - entspannt", "selbstsicher - selbstunsicher", "gleichgültig - engagiert", "gehemmt-gelöst", ängstlich - überlegen" (vgl. Tabelle 9).

Die Studentinnen des 6. Semesters antizipieren vor allem eine deutliche geringere "emotionale Stabilität", dafür aber auch ein größeres Engagement als ihre Kommilitonen.

Zusammenfassend läßt sich festhalten: Beim Vergleich von männlichen und weiblichen Studierenden - durchgeführt ohne und mit Berücksichtigung der Semestervariablen - zeigten sich Unterschiede in der Erwartungshaltung dem eigenen Lehrerdasein gegenüber. Zu Beginn des Studiums sind es die männlichen Studierenden, die die negativeren Erwartungen erkennen lassen, im 6. Semester dagegen die weiblichen Studierenden. Es werden zudem qualitative Unterschiede deutlich: die Studenten verbinden mit ihrer späteren Lehrertätigkeit eine geringere (Berufs-)Zufriedenheit, die Studentinnen hingegen die Erwartung von geringerer emotionaler Stabilität.

4.4.2.2.1.3 FPI-N (Emotionale Labilität)

Vergleicht man die männlichen Studierenden mit hohen und mit niedrigen Werten für Emotionale Labilität, so ergeben sich bei 13 der 16 Gegensatzpaare signifikante bzw. hochsignifikante Differenzen:

1 2 3 4 5 6		männliche Studierende FPI-N hoch N = 22	FPI-N niedrig N = 21	
verzagt	- hoffend	4.38 (1.06)	4.91 (0.92)	p<.05
verkrampft	- entspannt	3.95 (0.74)	4.45 (0.85)	p<.05
selbstsicher-	selbst-unsicher	2.95 (1.02)	2.13 (0.94)	p<.01
traurig	- heiter	4.47 (1.03)	5.09 (0.68)	p<.05
ängstlich	- überlegen	3.90 (0.62)	4.50 (0.91)	p<.05
frisch	- müde	3.14 (1.15)	2.31 (0.89)	p<.05
gleichgültig-	engagiert	4.57 (1.20)	5.27 (0.82)	p<.05
zufrieden	-verdrossen	3.38 (1.02)	2.27 (0.76)	p<.001
begeistert	-resigniert	3.38 (0.92)	2.59 (0.85)	p<.01
gehemmt	-gelöst	3.95 (0.80)	4.54 (0.96)	p<.05
glücklich	-unglückl.	3.23 (0.94)	2.27 (0.63)	p<.001
erfüllt	-leer	2.95 (0.92)	2.13 (0.77)	p<.01
einsam	-geborgen	3.57 (1.12)	4.22 (0.86)	p<.05

Noch deutlicher treten die Unterschiede hervor, wenn man weibliche Studierende mit hohen und niedrigen Werten in Emotionaler Labilität vergleicht. Die folgende Übersicht führt die 15 der insgesamt 16 Polaritäten auf, bei denen sich statistisch hoch bedeutsame Unterschiede ergeben.

1 2 3 4 5 6		weibliche Studierende FPI-N hoch N = 48	FPI-N niedrig N = 39
stark	- schwach	3.50 (1.05)	2.69 (0.56)p<.001
verkrampft	- entspannt	3.41 (1.04)	4.35 (1.11)p<.001
selbstsicher	- selbstuns.	3.33 (1.05)	2.53 (0.88)p<.001
aktiv	- passiv	2.12 (0.78)	1.66 (0.83)p<.001
traurig	- heiter	4.25 (1.17)	5.17 (0.64)p<.01
ängstlich	- überlegen	3.31 (0.90)	4.12 (0.86)p<.001
frisch	- müde	2.64 (0.93)	2.15 (0.74)p<.001
gleichgültig	- engagiert	4.89 (0.83)	5.38 (0.67)p<.01
zufrieden	- verdrossen	2.85 (1.05)	2.10 (0.91)p<.01
begeistert	- resigniert	2.72 (1.02)	2.20 (0.73)p<.001
gehemmt	- gelöst	3.60 (1.18)	4.56 (1.02)p<.001
glücklich	- unglücklich	2.72 (1.08)	2.05 (0.72)p<.001
unfrei	- frei	3.68 (1.22)	4.61 (0.81)p<.001
erfüllt	- leer	2.52 (1.20)	1.87 (0.76)p<.001
einsam	- geborgen	3.72 (1.14)	4.43 (0.78)p<.01

Auch die weiblichen Studierenden mit geringer emotionaler Labilität zeigen durchgehend in hochsignifikantem Maße optimistischere Zukunftserwartungen als ihre Kommilitoninnen mit hohen Werten in dieser Persönlichkeitsdimension.
Die Variable "Emotionale Labilität" erweist sich bei Männern und bei Frauen als außerordentlich bedeutsam in bezug auf die antizipierte Gefühlslage als Lehrer. Bei den Studentinnen tritt der Zusammenhang, betrachtet man einmal das jeweilige Signifikanzniveau, noch krasser zutage als bei den männlichen Studierenden.

Tabelle 9

Polaritätenprofil II (Zur antizipierten Gefühlslage als Lehrer)

Mittelwerte und (in Klammern) Streuungen

1	2	3	4	5	6		2. Sem.m N = 32	2.Sem.w N = 101	6.Sem.m N = 41	6.Sem.w N = 88	Gesamt N = 262
1. stark						- schwach	2.78 (0.70)	2.94 (0.77)	2.68 (0.96)	3.02 (0.93)	2.91 (0.85)
2. verzagt						- hoffend	4.37 (0.75)	4.83 (0.85)	4.63 (0.76)	4.80 (0.93)	4.73 (0.86)
3. verkrampft						- entspannt	4.18 (0.85)	4.23 (0.98)	4.39 (0.70)	3.85 (1.06)	4.12 (0.97)
4. selbstsicher						- selbstunsicher	2.59 (1.01)	2.66 (0.89)	2.31 (0.98)	2.93 (1.00)	2.69 (0.97)
5. aktiv						- passiv	2.15 (1.01)	1.97 (0.82)	2.07 (0.78)	1.82 (0.79)	1.98 (0.83)
6. traurig						- heiter	4.93 (0.80)	4.81 (0.95)	4.68 (0.98)	4.81 (0.90)	4.81 (0.92)
7. ängstlich						- überlegen	4.34 (0.86)	4.00 (0.86)	4.39 (0.73)	3.75 (0.84)	4.02 (0.87)
8. frisch						- müde	2.56 (0.98)	2.29 (0.91)	2.70 (0.90)	2.48 (0.89)	2.45 (0.91)
9. gleichgültig						- engagiert	5.00 (0.87)	5.09 (0.77)	4.87 (0.97)	5.20 (0.76)	5.08 (0.81)

┌------┐ Mittelwertsunterschied $p < .05$

┌──────┐ Mittelwertsunterschied $p < .01$

Tabelle 9 (Forts.)

Polaritätenprofil II (Zur antizipierten Gefühlslage als Lehrer)

Mittelwerte und (in Klammern) Streuungen

1 2 3 4 5 6	2.Sem.m N = 32	2.Sem.w N = 101	6.Sem.m N = 41	6.Sem.w N = 88	Gesamt N = 262
10. zufrieden - verdrossen	2.59 (1.10)	2.83 (0.98)	2.60 (0.91)	2.59 (1.06)	2.49 (1.01)
11. begeistert - resigniert	2.90 (0.89)	2.46 (0.95)	2.80 (0.87)	2.68 (0.96)	2.64 (0.93)
12. gehemmt - gelöst	4.40 (0.79)	4.29 (1.03)	4.46 (0.80)	4.03 (1.10)	4.24 (1.00)
13. glücklich - unglücklich	2.62 (0.90)	2.23 (0.93)	2.63 (0.85)	2.52 (0.92)	2.44 (0.92)
14. unfrei - frei	4.06 (1.10)	4.22 (0.96)	4.04 (1.22)	4.00 (1.17)	4.09 (1.14)
15. erfüllt - leer	2.46 (0.87)	2.13 (0.97)	2.43 (0.93)	2.33 (0.90)	2.29 (0.93)
16. einsam - geborgen	3.65 (0.93)	4.25 (0.97)	4.09 (0.96)	3.86 (0.92)	4.02 (0.97)

(--------) Mittelwertsunterschied $p < .05$

4.5 Persönlichkeitsdimensionen

4.5.1 Das "Freiburger Persönlichkeitsinventar"

Wie aus der im 2. Kapitel aufgeführten Untersuchung von D. Beckmann u.a. hervorgeht, spielen die Persönlichkeitsdimensionen der Studenten bei ihren Einstellungen zur Hochschule eine bedeutende Rolle. Deshalb wurden in dieser Untersuchung die Rückmeldungen der befragten Studierenden mit Persönlichkeitsdimensionen in Beziehung gesetzt.

Zur Messung von Persönlichkeitsdimensionen steht in Form des "Freiburger Persönlichkeitsinventars" ein testtheoretisch relativ gut abgesichertes Verfahren zur Verfügung.

Das "Freiburger Persönlichkeitsinventar" erfaßt zwölf Dimensionen, die adjektivisch folgendermaßen zu beschreiben sind[1]:

- "Nervosität" (FPI 1): "psychosomatisch gestört - psychosomatisch nicht gestört"
- "Aggressivität" (FPI 2): "aggressiv, emotional unreif - nicht aggressiv, beherrscht"
- "Depressivität" (FPI 3): "mißgestimmt, selbstunsicher- zufrieden, selbstsicher
- "Erregbarkeit" (FPI 4): "reizbar, leicht frustriert - ruhig, stumpf"
- "Geselligkeit" (FPI 5): "gesellig, lebhaft - ungesellig, zurückhaltend"
- "Gelassenheit" (FPI 6): "sich selbst vertrauend, gut gelaunt - irritierbar, zögernd"
- "Dominanzstreben" (FPI 7): "sich durchsetzend, streng- nachgiebig, gemäßigt"

---

1) Vgl. Handanweisung zum FPI, S. 33-37.

- "Gehemmtheit" (FPI 8): "gehemmt, gespannt - ungezwungen, kontaktfähig"
- "Offenheit" (FPI 9): "offen, selbstkritisch - verschlossen, unkritisch"
- "Extraversion" (FPI E): "extravertiert - introvertiert"
- "Emotionale Labilität" (FPI N): "emotional stabil - emotional labil"
- "Maskulinität" (FPI M): "typisch männlich - typisch weibliche Selbstschilderung"

Der FPI kann einmal in einer Ganzform mit 212 Items, sodann in zwei Halbformen A und B angewandt werden. In den Fragebogen dieser Untersuchung wurde die Halbform (B) aufgenommen, da die Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen nur einen von verschiedenen Aspekten darstellt und ja keinerlei diagnostischen Aussagen über Einzelpersonen zu machen waren. Von primärem Interesse dagegen sind für diese Untersuchung die korrelativen Beziehungen zwischen den statistischen Werten der einzelnen FPI-Dimensionen und den Ergebnissen der verschiedenen Befragungsinstrumente.

4.5.2 Ergebnisse

In Tabelle 10 finden sich Mittelwerte und Standardabweichungen der 12 FPI-Dimensionen für folgende Gruppierungen:

1. FPI-Eichstichproben männlich, 15-30 Jahre, und weiblich, 15-30 Jahre[1)],
2. Studierende des 2. und 6. Semesters nach Geschlecht getrennt,
3. jeweils männliche und weibliche Studierende ohne Berücksichtigung der Semesterzahl.

---

1) Vgl. Handanweisung zum Freiburger Persönlichkeitsinventar, S. 69 u. 72. Aussagen zur Gewinnung der Eichstichproben und zum Problem, einen repräsentativen Querschnitt für die Normierung des FPI zu erhalten, finden sich im Kapitel "Testkonstruktion" der o.a. Handanweisung. Es erübrigt sich m.E. hier, detaillierte Angaben über Testkonstruktion, Testanwendung und -auswertung zu machen, da die Handanweisung zum Freiburger Persönlichkeitsinventar darüber eingehend informiert.

Wie aus Tabelle 10 ersichtlich, gibt es zwischen den männlichen Studierenden des 2. und 6. Semesters nur bei drei FPI-Dimensionen signifikante Unterschiede. Männliche Studierende gegen Studienende beeindrucken durch geringere Nervosität ($p < .01$) und Emotionale Labilität ($p < .05$), aber auch durch geringere Offenheit ($p < .05$) [1] als ihre Kollegen zu Studienbeginn.

Bei den weiblichen Studierenden sind, vergleicht man die Studentinnen des 2. und 6. Semesters miteinander, keine signifikanten Unterschiede festzustellen.

Männliche und weibliche Befragte unterscheiden sich untereinander in 6 der insgesamt 12 FPI-Dimensionen, allerdings muß man hier die unterschiedlichen Normen für Männer und Frauen im FPI berücksichtigen (vgl. in der Tabelle die Werte der beiden Normierungsstichproben). Es ist notwendig, die Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Befragten in Beziehung zu den signifikanten Differenzen zwischen männlicher und weiblicher Analysestichprobe zu setzen. Erst wenn man diese "normalen" (durch die FPI-Normen vorgegebenen) Unterschiede von den signifikanten Unterschieden zwischen männlichen und weiblichen Studierenden quasi abzieht, lassen sich Aussagen über spezielle geschlechtsspezifische Persönlichkeitsdifferenzen der Studierenden gewinnen.

---

1) Ein gewisses Problem stellen die relativ niedrigen Werte der PH-Studierenden bei der Dimension Offenheit dar; bei den Frauen unterscheidet sich der Mittelwert signifikant ($p < .05$), bei den Männern gerade nicht mehr signifikant ($p < .10$) von den Normwerten. Dies erscheint insofern als bedeutsam, als nach Ansicht der Testautoren die Aussagekraft der FPI-Testwerte, speziell der Skalen 2,3 und 4 bei einem geringen Offenheitswert reduziert wird. (Handanweisung S. 46). Nun bezieht sich dieser Hinweis in erster Linie auf die Brauchbarkeit des FPI in der Einzeldiagnose. Im Rahmen einer pilot-study zur Hochschulforschung kann es durchaus sinnvoll sein, FPI-Dimensionen als Indikatoren bei Gruppenvergleich. zu verwenden.

Die männliche Eichstichprobe unterscheidet sich von der weiblichen durch signifikant niedrigere Werte in den Dimensionen Nervosität ($p < .001$) und Gehemmtheit, durch höhere Werte in Aggressivität ($p < .05$), Dominanz ($p < .05$) und - was aufgrund der Testkonstruktion selbstverständlich ist - in Maskulinität ($p < .001$).

Die männlichen Studierenden dieser Untersuchung dagegen hatten - verglichen mit den weiblichen Studierenden - im Mittel signifikant höhere Werte nur in den Dimensionen Maskulinität (was zu erwarten war), sie wiesen außerdem geringere Werte auf in Nervosität ($p < .001$), Depressivität ($p < .05$), Erregbarkeit ($p < .00$ Gehemmtheit ($p < .001$) sowie in Emotionaler Labilität ($p < .001$).

Festzuhalten bleibt, daß sich männliche und weibliche Studierende nicht - wie die entsprechenden Eichstichproben - in den Dimensionen Aggressivität und Dominanz unterscheiden[1].

---

1) Daß hier diese Unterschiede nicht auftreten, wird bedingt durch die vergleichsweise niedrigen Werte der männlichen Studierenden in den beiden Persönlichkeitsdimensionen. Signifikant niedrigere Werte der männlichen Studierenden verglichen mit der männlichen Eichstichprobe fanden sich außer in Aggressivität ($p < .01$), Dominanz ($p < .01$), auch in den Dimensionen Depressivität ($p < .05$), Erregbarkeit ($p < .01$), Gehemmtheit ($p < .05$) und Emotionaler Labilität ($p < .05$). Die Mittelwerte für Geselligkeit lagen dagegen bei den männlichen Studierenden deutlich höher ($p < .01$). - Ob dies alles als ein Hinweis dafür genommen werden kann, daß Lehrerstudenten insgesamt gesehen als ausgeglichener und psychisch stabiler als die vergleichbare Altersgruppe angesehen werden können, bleibt allerdings fraglich. Das im wesentlichen auf die Werte der sechssemestrigen Studenten zurückzuführende "positivere" Abschneiden (vgl. Tabelle 10) könnte u.U. auch damit erklärt werden, daß PH-Studenten durch ihr Studium von Pädagogik, Psychologie, Soziologie u.ä. ein Gespür dafür bekommen haben, wie man auf Fragebogen so reagiert, daß ein möglichst guter Eindruck entsteht (vgl. auch empirische Befunde zu diesem Problemkreis in der Handanweisung des FPI, a.a.O., S. 45 ff.)

Wohl aber sind statistisch abgesicherte Unterschiede in Dimensionen zu verzeichnen, bei denen aufgrund der Normierung signifikante Differenzen kaum zu erwarten gewesen wären, nämlich in den Persönlichkeitsmerkmalen Depressivität, Erregbarkeit und Emotionale Labilität [1]. Somit liegt der Schluß nahe, daß weibliche Studierende insgesamt als stärker belastet - und auch anfälliger für Belastungen - erscheinen als ihre Kommilitonen.

---

1) Anhand der Eichstichproben als auch der Stichproben dieser Untersuchung erweisen sich Frauen als stärker nervös und gehemmt.

Tabelle 10 FPI-Werte Mittelwerte und (in Klammern) Streuungen

	Nervosität	Aggressivität	Depressivität	Erregbarkeit	Geselligkeit	Gelassenheit	Dominanz	Gehemmtheit	Offenheit	Extraversion	Emotionale Labilität	Maskulinität
2.Sem. m	5.35	4.28	6.37	3.77	9.09	4.96	3.50	4.20	10.67	6.53	5.94	6.59
N = 32	(3.25)	(1.92)	(3.59)	(2.25)	(2.37)	(1.86)	(2.05)	(2.29)	(2.10)	(2.23)	(3.27)	(2.19
6.Sem. m	3.75	3.41	4.56	3.66	8.68	4.68	3.00	3.59	9.39	5.51	4.59	7.56
N = 41	(2.23)	(1.87)	(3.38)	(1.83)	(2.20)	(1.63)	(1.85)	(1.97)	(2.61)	(2.44)	(2.98)	(2.03
2.u.6.Sem. m	4.49	3.79	5.36	3.71	8.86	4.80	3.21	3.86	9.94	5.95	5.19	7.13
N = 73	(2.84)	(1.92)	(3.56)	(2.02)	(2.27)	(1.72)	(1.93)	(2.13)	(2.47)	(2.38)	(3.17)	(2.14
FPI-Normen												
Männer(N=112)	4.93	4.90	6.52	4.67	6.98	5.33	4.36	4.64	10.70	5.75	6.22	7.11
15-30 Jahre	(3.04)	(2.72)	(3.34)	(2.61)	(2.96)	(2.21)	(2.48)	(2.28)	(2.69)	(2.67)	(2.82)	(2.07
2.Sem. w	6.23	3.78	6.20	4.63	8.39	4.47	2.76	5.47	9.24	5.73	6.21	4.55
N = 101	(3.30)	(1.96)	(3.01)	(2.29)	(2.19)	(1.67)	(1.46)	(2.57)	(2.45)	(2.37)	(2.76)	(2.22
6.Sem. w	6.30	3.60	6.24	4.86	8.38	4.37	2.70	5.37	9.45	5.63	6.44	4.64
N = 86	(3.58)	(1.93)	(3.46)	(2.06)	(2.63)	(1.80)	(1.52)	(2.48)	(2.23)	(2.75)	(2.90)	(2.05
2.u.6.Sem.w	6.26	3.69	6.22	4.73	8.39	4.42	2.73	5.42	9.34	5.68	6.32	4.59
N = 187	(3.42)	(1.95)	(3.22)	(2.19)	(2.40)	(1.72)	(1.48)	(2.52)	(2.35)	(2.55)	(2.85)	(2.14
FPI-Normen												
Frauen	7.03	4.13	6.61	5.02	7.09	4.90	3.62	5.39	10.06	5.69	6.70	4.71
15-30 Jahre	(3.37)	(2.60)	(3.50)	(2.57)	(2.70)	(2.08)	(2.08)	(2.21)	(2.46)	(2.33)	(2.76)	(2.11
N = 109												

Mittelwertsuntersch:

Mittelwertsuntersch:

5. Darstellung korrelativer Zusammenhänge

5.1 Methodologische Hinweise zur Darstellung der Ergebnisse und zur Durchführung der Berechnungen

Während im 4. Kapitel die Ergebnisse zu den einzelnen Befragungsinstrumenten aufgeführt wurden, sollen im folgenden Kapitel wesentliche korrelative Beziehungen zwischen den Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl einerseits, den Persönlichkeitsdimensionen andererseits und einigen Befragungsinstrumenten dargestellt werden. Eine Faktorenanalyse gibt ferner Aufschluß über die Interkorrelationen der Merkmale dieser Untersuchung. Auch in diesem Kapitel wird auf eine Interpretation der Ergebnisse weitestgehend verzichtet.

Die Korrelationsberechnungen[1)] und die Faktorenanalyse erfolgten über das Programm KOR 1 des Deutschen Rechenzentrums Darmstadt, Autor: L. Poecker.

---

1) Auf die Berechnung von multiplen bzw. partiellen Korrelationen mußte bei der großen Anzahl von Variablen verzichtet werden, zumal für die Fragestellung Berechnungen anhand dieser speziellen Verfahren nicht unbedingt erforderlich erscheinen.

Bei Korrelationen stellt sich - ebenso wie bei einem Vergleich zweier Stichproben - die Frage nach der statistischen Absicherung des Ergebnisses, in diesem Fall des Korrelationskoeffizienten. Eine "signifikante" Korrelation liegt dann vor, wenn der Wert von Null statistisch bedeutsam unterschieden ist.
Die Tatsache der signifikanten Abweichung von einer Null-Korrelation besagt nun allerdings nichts über die absolute Höhe des Korrelationskoeffizienten, denn der zur Erreichung des Signifikanzniveaus (z.B. $p < .01$) erforderliche Wert hängt in erster Linie von der Anzahl der Probanden ab. So ist ein Koeffizient von $r = 0.568$ bei 10 an einem Experiment oder einer Befragung teilnehmenden Personen noch nicht bedeutsam (von Null verschieden). Um das 1-Prozent-Niveau zu erreichen, bedürfte es bei gleicher Höhe des Koeffizienten der Teilnahme von mindestens 20 Personen. Andererseits können die Werte bei einer sehr großen Anzahl von Probanden sehr niedrig liegen und dennoch das Signifikanzniveau erreichen.

Da in die Berechnung der Interkorrelationsmatrix bei der vorliegenden Untersuchung eine Gesamtzahl von N = 210 Teilnehmern einging[1], erscheinen die Korrelationskoeffizienten, die ein von Null signifikant verschiedenes Ergebnis anzeigen, erstaunlich niedrig.

---

1) 52 der insgesamt 262 eingelesenen Probanden konnten wegen missing data nicht berücksichtigt werden.

So bedarf es bei N = 240 nur eines Koeffizienten von r = 0.138 zur Erreichung des 5-Prozent-Niveaus ($p < .05$) und von r = 0.180 bzw. von r = 0.229 zur Absicherung des Ergebnisses mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < .01$ und $p < .001$.[1] Diese Werte werden in den folgenden Ausführungen jeweils zugrunde gelegt, wenn von signifikanten bzw. hochsignifikanten Zusammenhängen die Rede ist.

Das Programm berechnete den Zusammenhang jedes der insgesamt 99 Merkmale mit jedem anderen. Es wurden nur solche Indikatoren in die Korrelationsrechnungen (und später in die Faktorenanalyse) einbezogen, bei denen man von einer Intervall-Skalierung ausgehen kann. Dies sind die Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl, das Polaritätenprofil I zur Einschätzung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums, die Eigenschaften und Verhaltensweisen, die für den Lehrerberuf von Bedeutung sind, die Items zum Theorie-Praxis-Bezug, die Einschätzung der Vorbereitungsgüte des Grundstudiums, das Polaritätenprofil II zur antizipierten Gefühlslage als Lehrer und das Freiburger Persönlichkeitsinventar.

---

1) Vgl. Überla, K. (1968), S. 21 sowie S. 366 f. (Tafel C, Signifikanz von Korrelationskoeffizienten)

5.2 Korrelationen der Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl mit Befragungsinstrumenten zum Praxisbezug und zur Berufsvorbereitung im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium

5.2.1 Korrelationen zwischen den Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl

Alle fünf Fragen zur Studienzufriedenheit korrelieren hochsignifikant miteinander, so daß der Schluß gezogen werden kann, daß sie weitgehend inhaltlich das Gleiche erfassen.

Zur besseren Übersicht seien die Zufriedenheitsfragen hier im Wortlaut noch einmal aufgeführt:

Frage 1: Entspricht das Studium Ihren Erwartungen vor Studienaufnahme?

Frage 6: Gibt Ihnen Ihr Studium genügend Möglichkeiten, Ihre Fähigkeiten zu gebrauchen?

Frage 7: Gibt es Zeiten, in denen Sie eine andere Tätigkeit ausüben möchten als gegenwärtig?

Frage 8: Wenn Sie noch einmal zu entscheiden hätten, würden Sie dann wieder das gleiche Studium wählen?

Frage 9: Trägt Ihr Studium entscheidend dazu bei, daß Sie im späteren Beruf Verantwortung übernehmen und Entscheidungen treffen können?

Auch Frage 4 (mit dem Wortlaut: Haben Sie - angesichts Ihrer bisherigen Erfahrungen - den Eindruck, daß Sie mit Ihrem Studium die richtige Wahl getroffen haben?) korreliert mit allen fünf Zufriedenheitsfragen.

Frage 2 (Hätten Sie Ihr Studium auch gewählt, wenn äußere Bedingungen ... bei der Entscheidung für ein Studium keine Rolle spielten?) weist bis auf die Zufriedenheitsfragen 1 und 6 signifikante Korrelationen zu den vorher genannten Indikatoren zu Studienzufriedenheit und Studienwahl auf und wird deshalb im Folgenden mit dargestellt.

Frage 3 dagegen (Hatten Sie kurz vor Aufnahme Ihres Studiums zwischen zwei oder mehr Studienrichtungen geschwankt?)

sowie

Frage 5 (Beabsichtigen Sie, zusätzlich zu Ihrem derzeitigen Studium ein Zweit- oder Ergänzungsstudium aufzunehmen?) stehen korrelativ mit keiner der Zufriedenheitsfragen in Zusammenhang und werden im Weiteren hier nicht berücksichtigt.

Als eine Art von Zusammenfassung des bisher Ausgeführten sei die Interkorrelationsmatrix der Fragen 1, 2, 4, 6, 7, 8 und 9 wiedergegeben:

Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl

	1	2	4	6	7	8
2	.028					
4	.329	.257				
6	.419	.029	.276			
7	.342	.232	.475	.432		
8	.292	.353	.640	.286	.486	
9	.251	.164	.277	.376	.329	.254

5.2.2 Korrelationen der Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl mit dem Polaritätenprofil I zur Einschätzung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums

Alle fünf Fragen zur Zufriedenheit mit dem Studium stehen in engem Zusammenhang zu den Ergebnissen des Polaritätenprofils. Jede der Polaritäten korreliert signifikant mit den Fragen 1 und 7, ferner - bis auf das Eigenschaftspaar "kompliziert-einfach" - auch mit den Fragen 6 und 9. Lediglich das Eigenschaftspaar "schwer-leicht" weist zu keiner der insgesamt sieben Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl eine signifikante Beziehung auf.

Werden die numerisch höchsten Korrelationskoeffizienten betrachtet, so stehen die folgenden Eigenschaften in besonders engem Bezug zur Studienzufriedenheit:

	Fr.1	Fr.6	Fr. 7	Fr.9
abstumpfend-motivierend	.378	.353	.309	.379
anregend-langweilig	.351	.358		.303
verwirrend-klärend	.325		.374	
oberflächlich-gründlich	.315	.360	.302	
reformbedürftig-zeitgemäß	.338		.349	.301
Hilfe für später - nie verwertbar	.300			.379
anspruchslos-anspruchsvoll		.391		

Diese Ergebnisse lassen erkennen, daß Studienzufriedenheit und eine insgesamt positive Bewertung des Grundstudiums - wobei unter Zugrundelegung der Faktorenanalyse von W.K e i l und U.P i o n t k o w s k i[1] besonders die Gesichtspunkte des "Anreizes"und der "Relevanz" dominieren - eng miteinander verbunden sind. Anders formuliert: mit ihrem Studium zufriedene Studenten empfinden auch das Grundstudium eher als "motivierend" und "anregend", dabei auch als "wesentlich", "klärend" und "gründlich". Hingegen mit ihrem Studium insgesamt wenig Zufriedene sehen das Grundstudium als eher "abstumpfend", "langweilig", "belanglos", "wenig klärend" und "oberflächlich" an.

5.2.3 Korrelationen der Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl mit Eigenschaften und Verhaltensweisen, die für den Lehrerberuf von Bedeutung sein dürften.

Die Korrelationen zwischen den Fragen zur Studienzufriedenheit und -wahl und für den Lehrerberuf bedeutungsvollen Eigenschaften und Verhaltensweisen erbringen folgende markante Ergebnisse:

Jedes der Kriterien steht mit mindestens einer, die meisten jedoch mit mehreren Zufriedenheitsfragen in signifikantem Zusammenhang (vgl. Korrelationsmatrix, Tabelle 11, S. 153).

1) Vgl. Faktorenanalyse der Rezeptionseigenschaften bezogen auf Inhalt und Gestaltung der Lehrveranstaltungsstunde in den Kognitionen der Studenten, in Keil, W. und Piontkowski, U., (1973), S. 127

Die Frage 9 "Trägt Ihr Studium entscheidend dazu bei, daß Sie im späteren Beruf Verantwortung übernehmen und Entscheidungen treffen können?" sowie die Frage 6 "Gibt Ihnen Ihr Studium genügend Möglichkeiten, Ihre Fähigkeiten zu gebrauchen?" zeigen den engsten Bezug zu den 13 Kriterien.

Verbalisiert bedeutet dies: diejenigen Studierenden, die sich durch ihr Studium besonders dazu befähigt fühlen, später im Beruf Verantwortung übernehmen zu können und/oder die in ihrem Studium viele Möglichkeiten zur Realisierung ihrer Fähigkeiten sehen, fühlen sich auch eher auf wesentliche Eigenschaften und Verhaltensweisen, die für den Lehrerberuf von Bedeutung sind, vorbereitet. Dabei stehen die Kategorien "ruhiges und selbstsicheres Auftreten vor der Klasse", "Gestaltung eines die Schüler aktivierenden Unterrichtes" und "Kontaktfähigkeit" im Vordergrund.

Mit einer positiven Einschätzung der Vorbereitungsqualität des Grundstudiums auf die Lehrertätigkeit stehen besonders jene Aspekte der Studienzufriedenheit im Zusammenhang, die sich auf die Befähigung zur Übernahme von Verantwortung im späteren Beruf und auf Realisierung der eigenen Fähigkeiten im Studium beziehen.

Korrelationen der Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl mit Eigenschaften und Verhaltensweisen, die für den Lehrerberuf von Bedeutung sind

Fr. 1	Fr. 4	Fr. 6	Fr. 7	Fr. 8	Fr. 9	
0.209		0.143			0.151	Förderung leistungsschwacher Schüler
0.146					0.186	Beratung der Eltern
0.287	0.150	0.212	0.270	0.142		Objektive Leistungsbeurteilung
0.175	0.153	0.244	0.197		0.289	Kontaktfähigkeit
0.228	0.168	0.209	0.139		0.233	Partnerschaftliches Lehrerverhalten
		0.183			0.183	Sachlichkeit
		0.186			0.168	Verständnis für seelische Vorgänge bei Schülern
					0.178	Kooperation mit Kollegen
0.168		0.199			0.213	Angemessenes Reagieren in erziehungsschwierigen Situationen
		0.165			0.163	Durchsetzungsfähigkeit z.B. gegenüber Behörden
0.205		0.189	0.274		0.282	Gestaltung eines die Schüler aktivierenden Unterrichts
0.205		0.212	0.239		0.236	Erziehung der Schüler zu selbständigem Denken
0.191		0.266			0.321	Ruhiges und selbstsicheres Auftreten in der Klasse

5.2.4 Korrelationen der Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl mit den Items zum Theorie-Praxis-Bezug im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium

Aus der Korrelationsmatrix (Tabelle 12 S. 155f) können die zahlreichen hochsignifikanten Zusammenhänge überprüft werden, so daß sich hier eine ausführliche verbale Beschreibung erübrigt. Jedes Item korreliert mit wenigstens einer, meist jedoch mit mehreren dieser Fragen.

Wie zu erwarten, besteht eine extrem hohe Korrelation von r =.749 zwischen Item 4 "Oft wünsche ich mir, ein anderes Studium gewählt zu haben" und Frage 8 "Wenn Sie noch einmal zu entscheiden hätten, würden Sie dann wieder das gleiche Studium wählen?", da beide inhaltlich den Aspekt der Zufriedenheit mit der eigenen Studienwahl ansprechen.

Dieses Item 4 weist - ebenso wie die übrigen Items, die besonders auf die Zufriedenheit mit dem Studium abzielen (Items Nr. 10, 13, 15, 19 und 28) - sehr enge Beziehungen zu allen Zufriedenheitsfragen auf. Kein korrelativer Zusammenhang mit Zufriedenheitsfragen besteht bei Item 2 ("Meiner Meinung nach kommen schulpraktische Veranstaltungen im Studium zu kurz") und eine insgesamt geringe - nur mit Frage 4 bei r = .206 - beim Item 27 ("Meinen ersten praktischen Unterrichtsversuchen sehe ich ohne Sorgen entgegen"). Das Item 7 schließlich ("Ich vermisse klare Informationen zum Studienverlauf und zu den Prüfungsanforderungen") korreliert nur mit Zufriedenheitsfrage 6.

Korrelationen der Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl mit den Items zum Theorie-Praxis-Bezug

Fr. 1	Fr. 4	Fr. 6	Fr. 7	Fr. 8	Fr. 9	
0.297	0.279	0.286	0.258	0.159	0.317	1. Aufgrund meiner im Studium erworbenen Kenntnisse werde ich auch schwierigen Situationen mit Schülern gewachsen sein.
						2. Meiner Meinung nach kommen schulpraktische Veranstaltungen im Studium zu kurz.
		0.274	0.233		0.299	3. Das Studium wird wesentlich dazu beitragen, daß ich meine Meinung klar äußern kann.
-0.272	-0.654	-0.314	-0.578	-0.749	-0.287	4. Oft wünsche ich mir, ein anderes Studium gewählt zu haben.
0.311	0.279	0.390	0.358	0.287	0.204	5. Ich bin mir sicher, daß meine Studienfächer meinen Begabungen den bestmöglichen Entfaltungsspielraum bieten.
-0.333	-0.155	-0.431	-0.306	-0.258	-0.210	6. Das Studium hier ist überladen mit Inhalten, die für den Lehrerberuf gar nicht benötigt werden.
		-0.238				7. Ich vermisse klare Informationen zum Studienverlauf und zu den Prüfungsanforderungen.
0.400	0.146	0.352	0.307	0.260	0.314	8. Die Lehrveranstaltungen sagen mir im allgemeinen inhaltlich und didaktisch zu.
0.399	0.189	0.284	0.245	0.238	0.273	9. Im grundwissenschaftlichen Studium wird im Großen und Ganzen vermittelt, was ein Lehrer braucht.
-0.466	-0.287	-0.481	-0.433	-0.316	-0.327	10. Je länger ich studiere, umso weniger Sinn sehe ich in meinem Studium.

Tabelle 12 (Forts.)

Korrelationen der Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl mit den Items zum Theorie-Praxis-Bezug

Fr. 1	Fr. 4	Fr. 6	Fr. 7	Fr. 8	Fr. 9	
0.293	0.234	0.266	0.183	0.284	0.328	11. Vom didaktischen Verhalten der Dozenten kann ich für meine spätere Tätigkeit als Lehrer einiges übernehmen.
-0.500	-0.260	-0.367	-0.385	-0.231	-0.278	12. In der Hochschule komme ich mir vor wie in einem Elfenbeinturm - weit weg von den Problemen des Schulalltags.
0.575	0.495	0.504	0.562	0.481	0.376	13. Ich bin mit meinem Studium zufrieden.
		-0.115	-0.158		-0.242	14. Die meisten Kommilitonen arbeiten doch nur auf die Prüfung hin, ohne zu fragen, ob die Prüfungsinhalte denn auch für ihren Beruf sinnvoll sind.
-0.477	-0.226	-0.400	-0.284	-0.254	-0.283	15. Als ich das Studium begann, hatte ich erwartet, intensiver und systematischer auf die Berufstätigkeit des Lehrers vorbereitet zu werden.
-0.366	-0.244	-0.378	-0.283	-0.205	-0.232	16. Meine Bereitschaft, mich hier an der Hochschule anzustrengen, hat im Laufe des Studiums eher abgenommen.
0.208	0.211	0.289	0.224	0.164	0.195	17. Ich traue mir aufgrund meiner Ausbildung zu, auch mit schwierigen Kindern umgehen zu können.
-0.333	-0.273	-0.183	-0.310	-0.233	-0.159	18. Der Gedanke, mit dem hier an der Hochschule Erlernten vor die Schüler treten zu müssen, flößt mir Angst ein.
0.328		0.302	0.231		0.249	19. Die Dozenten überlegen sich in der Regel, ob die Studieninhalte für den Lehrerberuf relevant sind.
-0.322		-0.347	-0.358	-0.265	-0.231	20. Ich denke oft, ohne dieses Studium wäre ich genauso gut in der Lage, den Lehrerberuf auszuüben.

Korrelationen der Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl mit den Items zum Theorie-Praxis-Bezug

Fr. 1	Fr. 4	Fr. 6	Fr. 7	Fr. 8	Fr. 9	
-0.362	-0.151	-0.282	-0.224		-0.174	21. Das Studium hier ist viel zu theoretisch ausgerichtet.
0.328		0.301	0.218		0.246	22. Ich habe durch mein Studium mehr Gespür für die Probleme von Schülern bekommen.
-0.254		-0.231	-0.175		-0.279	23. Die Schwierigkeiten, denen man als Lehrer gegenübersteht, werden im Studium nicht klar genug angesprochen.
	0.148	0.311	0.199		0.202	24. Ich habe bald herausgefunden, auf welche Fächer ich mich konzentrieren sollte.
0.274			0.179	0.159		25. Den Studienanfängern wird hier bei den Anfangsschwierigkeiten geholfen.
-0.305		-0.239	-0.236		-0.219	26. Im Studium kommt die Vorbereitung auf die konkrete Tätigkeit des Lehrers zu kurz.
	0.206					27. Meinen ersten praktischen Unterrichtsversuchen sehe ich ohne Sorgen entgegen.
-0.294	-0.617	-0.237	-0.567	-0.593	-0.243	28. Eigentlich habe ich keine Lust mehr, Lehrer zu werden, aber ich kann mein Studium nicht einfach abbrechen.
0.511	0.298	0.474	0.413	0.259	0.330	29. Die meisten Lehrveranstaltungen, die ich besucht habe, haben mich weiter gebracht.
-0.203	-0.180		-0.224	-0.165		30. Ich fühle mich an der Hochschule isoliert.

Jedoch lassen alle von den übrigen Items angesprochenen Bereiche - beispielsweise Bewertung von Lehrveranstaltungen, (dazu besonders Item 8, 29, 11, 19) die Vorbereitung auf die praktische Lehrertätigkeit (Item 15, 17, 18, 20, 21, 23, 26 u.a.), die theoretische Ausrichtung (Item 21) - aufgrund der Anzahl und Größe der Korrelationskoeffizienten die enge Beziehung zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Studium erkennen.

Studierende, die mit ihrem Studium zufrieden sind, bewerten inhaltlich und formal die Lehrveranstaltungen eher positiv, sehen in ihrem Grundstudium durchaus das Moment des Praxisbezuges und die Vorbereitung auf den späteren Lehrerberuf realisiert und fühlen sich auch eher schwierigen erzieherischen Situationen gewachsen.

5.2.5 Korrelationen der Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl mit der globalen Einschätzung der Berufsvorbereitungsgüte des Grundstudiums

Eine positive Einschätzung der berufsvorbereitenden Effektivität des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums steht mit allen Zufriedenheitsfragen und einer Frage zur Studienwahl in enger Verbindung:

	Zufriedenheitsfragen					
	1	4	6	7	8	9
Einschätzung der Berufsvorbereitungsgüte	.460	.196	.459	.359	.216	.311

Es bestehen enge Zusammenhänge zwischen Zufriedenheit mit Studium und Studienwahl und einer eher positiven "subjektiven Evaluation" der Berufsvorbereitung durch das Grundstudium. Dies verdeutlichen sowohl die globale Einschätzung der Berufsvorbereitungsgüte als auch die Bewertung der Vorbereitung auf für den Lehrerberuf wesentliche Eigenschaften und Verhaltensweisen.

5.2.6 Korrelationen der Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl mit dem Polaritätenprofil II zur antizipierten Gefühlslage als Lehrer

Studienzufriedenheit und Erwartungen an die eigene Lehrertätigkeit sind eng miteinander verbunden, wie aus der Korrelationsmatrix (Tabelle 13 S.160) zu ersehen ist.

Alle Polaritäten korrelieren mit mindestens drei der Zufriedenheitsfragen, besonders hoch mit der Frage 4 "Haben Sie - angesichts Ihrer bisherigen Erfahrungen - den Eindruck, daß Sie mit Ihrem Studium die richtige Wahl getroffen haben?", mit Frage 7 "Gibt es Zeiten, in denen Sie eine andere Tätigkeit ausüben möchten als gegenwärtig?" sowie mit Frage 8 "Wenn Sie noch einmal zu entscheiden hätten, würden Sie dann wieder das gleiche Studium wählen?".

Tabelle 13

Korrelationen der Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl mit dem Polaritätenprofil II (Zur antizipierten Gefühlslage als Lehrer)

Fr. 1	Fr. 2	Fr. 4	Fr. 6	Fr. 7	Fr. 8	Fr. 9			
		-0.304		-0.256	-0.281	-0.239	stark	-	schwach
		0.251		0.225	o.238	0.177	verzagt	-	hoffend
0.205	0.142	0.231		0.239	0.220	0.166	verkrampft	-	entspannt
-0.264	-0.154	-0.232		-0.279	-0.228	-0.203	selbstsicher	-	selbstunsicher
-0.141	-0.181	-0.210	-0.223	-0.231	-0.208		aktiv	-	passiv
0.202	0.188	0.266		0.295	0.234	0.152	traurig	-	heiter
0.198		0.265		0.239	0.219		ängstlich	-	überlegen
-0.205	-0.148	-0.296	-0.219	-0.337	-0.314	-0.213	frisch	-	müde
	0.174	0.279		0.259	o.281		gleichgültig	-	engagiert
-o.281	-0.291	-0.387	-0.186	-0.431	-0.373	-0.254	zufrieden	-	verdrossen
-0.213	-0.265	-0.391	-0.154	-0.354	-0.392		begeistert	-	resigniert
0.279	0.195	0.334	0.138	0.302	0.312		gehemmt	-	gelöst
-0.228	-0.353	-0.404	-0.176	-0.444	-0.430	-0.220	glücklich	-	unglücklich
0.267	0.143	0.365	0.219	0.381	0.335	0.266	unfrei	-	frei
-0.199	-0.315	-0.404	-0.185	-0.383	-0.494	-0.208	erfüllt	-	leer
	0.260	0.338		0.308	0.361	0.238	einsam	-	geborgen

Zusammenfassend lassen sich diese sehr hohen Korrelationen zwischen den Zufriedenheitsfragen und den anhand des Polaritätenprofils gewonnenen Ergebnisse so beschreiben:

Zufriedenheit mit dem gewählten Studium geht in hohem Maße mit optimistischen Erwartungen an die eigene Lehrertätigkeit einher, dabei werden besonders stark Gefühle in Richtung auf ein (relativ) "zufriedenes", "begeistertes", "glückliches", "gelöstes", "freies" und "erfülltes" Lehrerdasein antizipiert.

5.3. Korrelation der Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl mit Persönlichkeitsdimensionen

Von den insgesamt neun Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl weisen nur zwei keinen Bezug zu einer der mit dem Freiburger-Persönlichstkeitsinventar gemessenen Persönlichkeitsdimensionen auf, nämlich Frage 6 "Gibt Ihnen Ihr Studium genügend Möglichkeiten, Ihre Fähigkeiten zu gebrauchen?" und Frage 9 "Trägt Ihr Studium entscheidend dazu bei, daß Sie im späteren Beruf Verantwortung übernehmen und Entscheidungen treffen können?".

Frage 7 "Gibt es Zeiten, in denen Sie eine andere Tätigkeit ausüben möchten als gegenwärtig?" korreliert signifikant mit 10 der insgesamt 12 Dimensionen und weist somit den höchsten persönlichkeitsspezifischen Anteil auf. Alle übrigen Fragen zeigen signifikante Zusammenhänge zu drei oder vier Persönlichkeitsdimensionen.

Von den Persönlichkeitsdimensionen haben "Depressivität" und "Emotionale Labilität" mit je sechs signifikanten Korrelationen das stärkste Gewicht im Hinblick auf die Studienzufriedenheit, wobei die Frage 7 in positiver Beantwortung die höchsten (negativen) Beziehungen zu beiden Dimensionen besitzt. Die Studierenden, die alle oder einen Großteil der folgenden Fragen: (Frage 1) "Hätten Sie Ihr Studium auch gewählt, wenn äußere Bedingungen bei der Entscheidung .... keine Rolle spielten?", (Frage 2) "Haben Sie den Eindruck, daß Sie mit Ihrem Studium die richtige Wahl getroffen haben?", (Frage 7) sowie (Frage 8) "Wenn Sie noch einmal zu entscheiden hätten, würden Sie dann wieder das gleiche Studium wählen?" in Richtung hoher Studienzufriedenheit beantwortet haben, weisen eher niedrige Scores bei den Dimensionen "Depressivität" und "Emotionale Labilität" auf.

Ferner läßt sich anhand der signifikanten Korrelationen zwischen Persönlichkeitsdimensionen und Zufriedenheitsfragen folgende Tendenz feststellen:
Studienzufriedenheit geht eher mit hohen Werten für "Gelassenheit" (Fragen Nr. 1, 4, 7), mit geringen Scores für "Gehemmtheit" (Fragen Nr. 1, 5, 7) sowie für "Offenheit" (Fragen Nr. 3, 7, 8) einher.

Tabelle 14

Korrelationen der Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl mit Persönlichkeitsdimensionen (FPI)

Fr. 1	Fr. 2	Fr. 3	Fr. 4	Fr. 5	Fr. 7	Fr. 8	
					-0,255		Nervosität
					-0.223		Aggressivität
-0.173	-0.279	-0.170	-0.219		-0.361	-0.208	Depressivität
					-0.180		Erregbarkeit
			0.177	0.193			Geselligkeit
0.175			0.237		0.152		Gelassenheit
					-0.205		Dominanzstreben
-0.139				-0.217	-0.260		Gehemmtheit
		-0.188			-0.256	-0.185	Offenheit
				0.162			Extraversion
-0.138	-0.269	-0.141	-0.202		-0.341	-0.185	Emotionale Labilität
	0.155				0-169		Maskulinität

Dabei ist der negative Zusammenhang zwischen "Offenheit" und positiver Beantwortung der Fragen 3, 7 und 8 bemerkenswert. Frage 3 (Hatten Sie kurz vor Aufnahme Ihres Studiums zwischen zwei oder mehr Studienrichtungen geschwankt?) weist eine Korrelation von r = 0.188 mit der Dimension "Offenheit" auf. Der entsprechende Wert beläuft sich für Frage 7 (Gibt es Zeiten, in denen Sie eine andere Tätigkeit ausüben möchten als gegenwärtig?) auf r = 0.256 und für Frage 8 (Wenn Sie noch einmal zu entscheiden hätten, würden Sie dann wieder das gleiche Studium wählen?) auf r = 0.185.

Aufgrund dieser Zusammenhänge ist es nicht auszuschließen, daß zahlreiche Befragte mit hohen Werten bei den Fragen zur Studienwahl einer Antworttendenz unterlegen sind, eigene Zweifel und Unsicherheiten bezüglich des eingeschlagenen Studienweges nicht zuzugeben.

Da sich das Geschlecht als eine der für diese Untersuchung bedeutsamsten Variablen herausgestellt hat, wurden zur Überprüfung des geschlechtsspezifischen Zusammenhanges noch einmal für männliche und weibliche Studierende getrennt die Interkorrelationen aller Merkmale berechnet.

Dabei zeigte sich, daß die Zusammenhänge zwischen den Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl und den Dimensionen des Freiburger-Persönlichkeitsinventars für die weiblichen Studierenden wesentlich enger sind als für die männlichen Studierenden. Bei den Frauen korrelieren alle Fragen - ausgenommen die Fragen 6 und 9- mit mindestens einer der Persönlichkeitsdimensionen, wobei die Dimension "Depressivität" und "Emotionale Labilität" dominieren. Das Signifikanzniveau der Korrelationen liegt durchgehend bei mindestens $p < .01$, in der Mehrzahl der Fälle sogar bei $p < .001$.

Bei den Männern hingegen korrelieren lediglich die Fragen 2, 4 und 7 mit den Persönlichkeitsdimensionen "Depressivität" und "Emotionale Labilität", allerdings nur auf einem Signifikanzniveau von $p < .05$.

Somit sind die oben berichteten Zusammenhänge wesentlich durch die Werte der weiblichen Studierenden bedingt.

Hervorzuheben bleibt: Zufriedenheit mit dem Studium und der Studienwahl und Persönlichkeitsmerkmale der Studierenden sind eng miteinander verbunden. Insbesondere Studierende mit geringeren Testscores für "Depressivität" und "Emotionale Labilität" beantworteten einen Großteil der Fragen im Sinne von Zufriedenheit mit Studium und Studienwahl. Diese Zusammenhänge sind bei den weiblichen Studierenden ausgeprägter als bei den männlichen Studierenden.

5.4 Korrelationen zwischen Persönlichkeitsdimensionen und Befragungsinstrumenten zum Praxisbezug und zur Berufsvorbereitung im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium.

Auf dem Hintergrund der Arbeitshypothese 5 (S. 33), wurde überprüft, welche Bedeutung den Persönlichkeitsmerkmalen der Studenten, speziell der Dimension FPI-N (Emotionale Labilität) im Zusammenhang mit den Rückmeldungen zum Praxisbezug und zur Berufsvorbereitung zukommt. Die zu dieser Fragestellung vorliegenden Befunde der Korrelationsberechnungen werden im folgenden in Form eines zusammenfassenden Überblicks aufgeführt.

5.4.1 Korrelationen der Persönlichkeitsdimensionen mit dem Polaritätenprofil I zur Einschätzung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums

Zwischen den 16 Eigenschaftspaaren des Polaritätenprofils und den Persönlichkeitsdimensionen[1] traten nur vereinzelt signifikante Korrelationen auf:

	Depr.	Dom.	Geh.	Emot.Lab.
verwirrend-klärend	-.152	-.238	-.162	-.153
oberflächlich-gründlich	-.216	-.161		-.178
unsyst.-systematisch	-.149			
wesentlich-belanglos	-.149			-.162
anregend-langweilig			-.135	
abstumpfend-motivierend			-.146	
theoriebezogen-praxisbezogen			-.167	

1) Eine nähere Kennzeichnung der insgesamt zwölf Dimensionen des Freiburger Persönlichkeitsinventars findet sich auf S.139 f

Werden diese signifikanten Korrelationen betrachtet, so dominieren solche Eigenschaften, die sich besonders auf den Aspekt des "Ordnungsgrades" (verwirrend-klärend, oberflächlich-gründlich, unsystematisch-systematisch) und der "Relevanz"(wesentlich-belanglos) der Lehrinhalte beziehen.[1] Die im Zusammenhang mit der Bewertung des Grundstudiums am stärksten hervortretenden Persönlichkeitsdimensionen sind "Depressivität","Gehemmtheit" sowie "Emotionale Labilität".
Zusammenfassend ist jedoch hervorzuheben, daß bei der Beschreibung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums anhand der 16 Gegensatzpaare persönlichkeitsspezifischen Komponenten insgesamt ein relativ geringes Gewicht zukommt.

5.4.2 Korrelationen zwischen Persönlichkeitsdimensionen und Eigenschaften und Verhaltensweisen, die für den Lehrerberuf von Bedeutung sein dürften

Zwischen den Persönlichkeitsdimensionen und den Einschätzungen der Eigenschaften und Verhaltensweisen ergaben sich nur einige wenige, aber inhaltlich interessante Korrelationen, die hier aufgeführt seien:

---

1) Vgl. Keil, W. und Piontkowski, U. (1973), S. 127

Korrelationen einiger Persönlichkeitsdimensionen mit Eigenschaften und Verhaltensweisen, die für den Lehrer von Bedeutung sind

	Aggressivität	Depressivität	Geselligkeit	Gehemmtheit	Extraversion
Förderung leistungsschwacher Schüler		- 0.159			
Beratung der Eltern		- 0.152			
Kontaktfähigkeit			0.177		0.211
Partnerschaftliches Lernverhalten	- 0.172				
Kooperation mit Kollegen		- 0.150			
Ruhiges und selbstsicheres Auftreten vor der Klasse		- 0.142		- 0.233	0.197

Die Einschätzung des Kriteriums "Ruhiges und selbstsicheres Auftreten vor der Schulklasse" steht im engsten Zusammenhang zu den Persönlichkeitsdimensionen. Es handelt sich um das Kriterium, in dessen Bewertung durch die Studierenden persönlichkeitsspezifische Komponenten im stärksten Maße mit eingehen. In abgeschwächter Form gilt dies auch für das Kriterium "Kontaktfähigkeit", das mit den Dimensionen "Geselligkeit" und "Dominanz" positiv korreliert. Bemerkenswert erscheint die negative Korrelation zwischen "Aggressivität" und der Einschätzung des Kriteriums "Partnerschaftliches Lehrerverhalten".

Relativ niedrige Werte für "Depressivität" gehen einher mit einer eher positiven Bewertung der Kriterien "Förderung leistungsschwacher Schüler", "Beratung der Eltern" und "Kooperation mit Kollegen". Es bleibt festzuhalten, daß bei der Beurteilung der Ausbildungsqualitäten des Grundstudiums im Hinblick auf wesentliche Verhaltensweisen des Lehrers persönlichkeitsspezifische Komponenten eine relativ geringe Rolle spielen. Die Bewertung von sieben Kriterien steht in keinem, von fünf in geringem und nur von einem Kriterium in einem ausgeprägteren korrelativen Zusammenhang zu den Persönlichkeitsdimensionen.

5.4.3 Korrelationen der Persönlichkeitsdimensionen mit der globalen Einschätzung der Berufsvorbereitungsgüte des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums

Diese globale Einschätzung der Berufsvorbereitung durch das Grundstudium anhand einer fünffach abgestuften Antwortmöglichkeit steht in signifikantem korrelativen Zusammenhang zu den Persönlichkeitsdimensionen "Nervosität", ($r = -.159$) und "Emotionale Labilität" ($r = -.138$).
Jene Studenten, die aufgrund ihrer Testwerte als wenig psychosomatisch gestört und/oder als emotional stabil bezeichnet werden könnten, schätzen die Vorbereitung auf die konkrete Lehrertätigkeit positiver ein.

5.4.4 Korrelationen der Persönlichkeitsdimensionen mit den Items zum Theorie-Praxis-Bezug

Verglichen mit den drei soeben besprochenen Indikatoren sind die Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsdimensionen und Items zum Theorie-Praxis-Bezug wesentlich enger. Von den 30 Items stehen lediglich 5 in keiner signifikanten Beziehung zu mindestens einer Persönlichkeitsdimension.
Im folgenden seien jene Items, bei denen sich der vergleichsweise stärkste Bezug zu Persönlichkeitsdimensionen nachweisen ließ, hier aufgeführt:

Item 28 "Eigentlich habe ich keine Lust mehr, Lehrer zu werden, aber ich kann mein Studium nicht einfach abbrechen"
Dieses Item korreliert mit allen Persönlichkeitsdimensionen, am höchsten mit "Depressivität" ($r = .377$) und "Emotionaler Labilität" ($r = .341$).

Item 27 "Meinen ersten praktischen Unterrichtsversuchen sehe ich ohne Sorgen entgegen"
weist mit 10 von 12 möglichen Korrelationen den zweitstärksten Zusammenhang zu den Persönlichkeitsdimensionen auf. Besonders hoch korreliert die Beantwortung dieses Items mit "Gehemmtheit" ($r = -.367$) und "Gelassenheit" ($r = .287$) und "Emotionaler Labilität" ($r = -.237$).

Item 18 "Der Gedanke, mit dem hier an der Hochschule Erlernten vor die Schüler treten zu müssen, flößt mir Angst ein"
steht in hohem korrelativen Zusammenhang zu den Persönlichkeitsdimensionen "Maskulinität" ($r = -.367$), "Gehemmtheit" ($r = .410$), "Depressivität" ($r = .349$), "Emotionale Labilität" ($r = .315$) und "Nervosität" ($r = .307$).

Item 27 und 18 sprechen offensichtlich solche Ängste an, die sich auf das eigene Verhalten vor der Schulklasse beziehen. Derartige Ängste wurden anhand dieser Items besonders von solchen Studierenden bekundet, die u.a. relativ hohe Testwerte für "Gehemmtheit" aufwiesen.[1)]
Auch die folgenden Items stellen Aussagen mit deutlich persönlichkeitsspezifischen Anteilen dar:

Item 30 "Ich fühle mich an der Hochschule isoliert"

Item 15 "Als ich das Studium begann, hatte ich erwartet, intensiver und systematischer auf die Berufstätigkeit des Lehrers vorbereitet zu werden"

Item 16"Meine Bereitschaft, mich hier an der Hochschule anzustrengen, hat eher abgenommen"

Item 13 "Ich bin mit meinem Studium zufrieden"

Item 12 "In der Hochschule komme ich mir vor wie in einem Elfenbeinturm - weit weg von den Problemen des Schulalltages"

Item 4 "Oft wünsche ich mir, ein anderes Studium gewählt zu haben"

Item 10 "Je länger ich studiere, umso weniger Sinn sehe ich in meinem Studium"

Die im Zusammenhang mit der Beantwortung dieser Items dominierenden Persönlichkeitsdimensionen sind vor allem: "Nervosität", "Depressivität", "Gehemmtheit", "Emotionale Labilität" und (geringe) "Maskulinität".

---

1) Vgl. Faktoranalyse aller Indikatoren, S.192 . Beide Items laden hoch auf Faktor 3 ("Erwartung eigener Kompetenz vs. Inkompetenz angesichts schulischer Belastungssituationen"): Item 27 mit r = 0.594 und Item 18 mit r = - 0.514.

Aufschlußreich ist auch die Betrachtung jener Items, die in gar keinem Zusammenhang zu den Persönlichkeitsdimensionen stehen:

Item 2 "Meiner Meinung nach kommen schulpraktische Veranstaltungen im Studium zu kurz"

Item 3 "Das Studium wird wesentlich dazu beitragen, daß ich meine Meinung klar äußern kann"

Item 9 "Im grundwissenschaftlichen Studium wird im Großen und Ganzen vermittelt, was ein Lehrer braucht"

Item 11 "Vom didaktischen Verhalten der Dozenten kann ich für meine spätere Tätigkeit als Lehrer einiges übernehmen"

Item 23 "Die Schwierigkeiten, denen man als Lehrer gegenübersteht, werden im Studium nicht klar genug angesprochen"

Diese Items beziehen sich - Item 3 und 11 in einem weitgehenden Sinne - auf die Berufsvorbereitung durch das erziehungswissenschaftliche Grundstudium. Es läßt sich nun folgern, daß die anhand dieser Items geübte Kritik, die sich auf den zu geringen Beruf-Praxis-Bezug des Grundstudiums bezieht, relativ unabhängig von Persönlichkeitsmerkmalen des Beurteilers ist und auf die erfahrenen Ausbildungsdefizite verweisen dürfte.

5.4.5 Korrelationen der Persönlichkeitsdimensionen mit dem Polaritätenprofil II zur antizipierten Gefühlslage als Lehrer

Wie erwartet werden konnte, besteht ein sehr enger Zusammenhang zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen der Studierenden und ihrer antizipierten Gefühlslage als Lehrer. Alle Polaritäten korrelieren mit mindestens einer, die meisten jedoch mit einer Vielzahl der Persönlichkeitsdimensionen. Die Gegensatzpaare "verkrampft - entspannt", "selbstsicher - selbstunsicher", "ängstlich - überlegen", "stark - schwach" und "gehemmt - gelöst" vereinigen in sich den größten persönlichkeitsspezifischen Anteil mit Schwergewicht auf den Dimensionen "Depressivität", "Gelassenheit", "Gehemmtheit" und "Emotionale Labilität". Die sehr hochliegenden Korrelationskoeffizienten zwischen diesen Gegensatzpaaren und den Persönlichkeitsdimensionen dürften einen Aspekt der Validierung darstellen, nämlich ein Hinweis dafür sein, daß die Gegensatzpaare auf diejenigen Persönlichkeitsmerkmale, die sie zu erfassen intendieren, eng bezogen sind.

Aus all dem ergibt sich, daß die mit der Vorstellung der eigenen späteren Lehrertätigkeit verbundenen Hoffnungen und Befürchtungen in hohem Maße persönlichkeitsspezifische Anteile besitzen. Die Studierenden erwarten offensichtlich die Befindlichkeit, die Gefühle und Verhaltensweisen, die für sie gegenwärtig bestimmend sind, auch zukünftig. Dominieren in der Gegenwart Schwierigkeiten und Probleme, so verdichten sich diese zu Befürchtungen und möglicherweise auch zu Ängsten, wird die spätere Lehrertätigkeit antizipiert. Ist die emotionale Verfassung gegenwärtig hingegen positiv, gekennzeichnet durch Stabilität, Zufriedenheit, Ungezwungenheit und Gelassenheit, so sind auch die Erwartungen durchgehend optimistisch.

Tabelle 15

Korrelationen der Persönlichkeitsdimensionen (FPI) mit dem Polaritätenprofil II (Zur antizipierten Gefühlslage als Lehrer) *

Depressivität	Gelassenheit	Gehemmtheit	Emotion. Labilität	Offenheit		
0.393	-0.202	0.378	0.384		stark	- schwach
	0.177				verzagt	- hoffend
-0.405	0.281	-0.437	-0.376		verkrampft	- entspannt
0.383	0.260	0.482	0.370		selbstsicher	- selbstunsicher
				0.164	aktiv	- passiv
-0.283	0.315	-0.225	-0.281		traurig	- heiter
-0.391	0.213	-0.407	-0.372		ängstlich	- überlegen
0.202	-0.170		0.218	0.183	frisch	- müde
-0.142	0.157	-0.148	-0.152		gleichgültig	- engagiert
0.293	-0.177	0.193	0.285	0.154	zufrieden	- verdrossen
0.142	-0.154		0.144		begeistert	- resigniert
-0.309	0.255	-0.396	-0.290		gehemmt	- gelöst
0.289	-0.282	0.146	0.278	0.168	glücklich	- unglücklich
-0.221	0.161		-0.234	-0.171	unfrei	- frei
0.226	-0.180		0.227		erfüllt	- leer
-0.290	0.224	-0.143	-0.297	-0.183	einsam	- geborgen

* Anmerkung: In der Korrelationsmatrix werden die fünf Persönlichkeitsdimensionen aufgeführt, die den engsten Zusammenhang mit den Bewertungen der Polaritäten aufweisen.

5.4.6 Exkurs: Zur Bedeutung der Dimension "Offenheit"

Im Kapitel 5.3, S.164, wurde auf den negativen Zusammenhang zwischen hohen Testwerten in der Dimension "Offenheit" und positiver Beantwortung jener Fragen, die sich auf die Zufriedenheit mit dem gewählten Studium beziehen, hingewiesen. Es bleibt nun zu erörtern, welche Funktion geringe "Offenheit" als mögliche Verfälschungstendenz [1] im Rahmen einer Befragung, wie sie in der vorliegenden Untersuchung durchgeführt wurde, innehat. Überblickt man die signifikanten Korrelationen zwischen der Dimension "Offenheit" und den zu den verschiedenen Indikatoren erhaltenen Ergebnissen, so zeigt sich folgendes:
Keine Zusammenhänge zwischen "Offenheit" und den Beantwortungen durch die Studierenden sind beim Polaritätenprofil I (zum grundwissenschaftlichen Studium) und bei der Einschätzung der "Vorbereitungsgüte" des Grundstudiums festzustellen. Für die insgesamt 30 Items zum Theorie-Praxis-Bezug lagen lediglich für zwei Items, nämlich zu Item 4 "Oft wünsche ich mir, ein anderes Studium gewählt zu haben" ($r = 0.214$) und Item 28 "Eigentlich habe ich keine Lust mehr, Lehrer zu werden, aber ich kann mein Studium nicht einfach abbrechen" ($r = 0.171$)

---

1) Die Dimension "Offenheit" ist nach Ansicht der Testautoren des Freiburger Persönlichkeitsinventars wahrscheinlich weniger als "Persönlichkeitseigenschaft im engeren Sinn" zu fassen, sondern eher als "Bereitschaft, unverfälscht Antworten zu geben" (Handanweisung zum FPI, S.57). Diese Bereitschaft wird als eine "wahrscheinlich habituelle Persönlichkeitsdimension ... und nicht bloß als ein Indikator einer speziellen formalen Antworttendenz" gesehen (a.a.O., S.36).

signifikante Beziehungen zur Dimension "Offenheit" vor. Diejenigen Studierenden, die hohe Testwerte für "Offenheit" verzeichneten (somit in einem vergleichsweise höheren Maße zum Eingeständnis eigener Schwächen bereit sein dürften), stimmten diesen Items im Sinne einer höheren Unzufriedenheit mit ihrem Studium zu. Dies ist insofern bemerkenswert, als sich auch bei den Interkorrelationen der Dimension "Offenheit" mit drei der fünf Zufriedenheitsfragen signifikante Ergebnisse zeigten: geringe Werte für "Offenheit" gehen eher einher mit dem Nichteingestehen von Unzufriedenheit mit dem gewählten Studienfach.[1)]

Außer bei den Items und Fragen, die die Zufriedenheit mit der Studienwahl ansprechen, lassen sich Beziehungen zwischen "Offenheit" und dem Polaritätenprofil II (Zur Gefühlslage als Lehrer) aufweisen (vgl. Tabelle 15, S.174). Hier gehen hohe Werte für Offenheit einher mit einer Annäherung an folgende Eigenschaften im Polaritätenprofil: "passiv", "müde", "verdrossen", "unglücklich", "unfrei" und "einsam". Umgekehrt betrachtet geht eine harmonistische Schilderung der Gefühlslage als Lehrer eher einher mit geringen Werten bei dieser Persönlichkeitsdimension.
Ob die Studierenden vorhandene Gefühle von Schwäche oder Unglücklichsein im Rahmen einer solchen Befragung, auch wenn sie anonym durchgeführt wird, tatsächlich zu erkennen geben, hängt offensichtlich von persönlichkeitsspezifischen Reaktionstendenzen ab.

---

1) Die Korrelationskoeffizienten sind auf S.163 nachzulesen

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß sich von den Untersuchungsinstrumenten des Fragebogens offensichtlich (nur) die beiden Komplexe der Zufriedenheit mit der Studienwahl und der antizipierten Gefühlslage als Lehrer anfällig für Antwortverfälschungen durch die "habituelle Persönlichkeitsdimension"[1] der "Offenheit" erweisen. Insgesamt gesehen aber spielt das Moment einer "geringen Offenheit"als für diese Untersuchung zu berücksichtigende systematische Bearbeitungstendenz keine bedeutsame Rolle.

5.4.7 Das Geschlecht als intervenierende Variable

Da sich das Geschlecht als eine für diese Untersuchung bedeutsame intervenierende Variable herausstellte, erfolgten noch einmal getrennt für männliche und weibliche Studierende Korrelationsberechnungen für alle Merkmale.
Aus Platzgründen ist es nicht möglich, diese geschlechtsspezifischen korrelativen Zusammenhänge hier detailliert aufzuführen. Deshalb sei nur eine globale Zusammenfassung gegeben. Dies dürfte gerechtfertigt sein, da sich bei allen geschlechtsspezifischen Korrelationen der gleiche Trend auffand: bei den weiblichen Studierenden sind die signifikanten korrelativen Beziehungen zwischen den Persönlichkeitsdimensionen und den hier dargestellten Indikatoren sehr viel zahlreicher und entsprechen zudem noch einem höheren Signifikanzniveau als bei den männlichen Studierenden.

---

1) Vgl. Handanweisung zum FPI, S. 36

Die hier in diesem Kapitel für die Gesamtgruppe der Studierenden aufgeführten Befunde treffen für die weiblichen Studierenden in noch ausgeprägterer, für die männlichen Studierenden hingegen in abgeschwächter Form zu.
Beispielsweise bestehen bei den weiblichen Studierenden zwischen 22 Items zum Theorie-Praxis-Bezug und mindestens einer, meist jedoch zahlreichen Persönlichkeitsdimensionen signifikante Beziehungen, für 10 dieser Items sogar mit mindestens neun Dimensionen. Das Signifikanzniveau liegt fast durchgehend zwischen $p < .01$ und $p < .001$. Bei den männlichen Studierenden korrelieren lediglich 17 Items mit meist nur einer, höchstens jedoch mit drei Persönlichkeitsdimensionen, das dabei am häufigsten auftretende Signifikanzniveau ist $p < .05$.

5.5 Darstellung der Faktorenanalyse

5.5.1 Methodik und Durchführung

Der Fragebogen enthält 123 Merkmale, bei denen aufgrund des Skalenniveaus Mittelwert und Standardabweichung berechnet werden können. Setzt man nun die für die Beantwortung der Fragestellungen 99[1] wichtigsten Variablen miteinander in Beziehung (jedes Merkmal wird mit jedem anderen produkt-moment-korreliert), so erhält man 1/2 N (N-1)[2] Interkorrelationen, dies sind bei 99 Variablen 4 851 Korrelationskoeffizienten. Ohne Zweifel ist es nun sinnvoll, ein Verfahren anzuwenden, das ermöglicht, diese hohe Zahl von Interkorrelationen auf wenige gemeinsame "Faktoren" oder "Dimensionen" zurückzuführen.
Die Faktorenanalyse, jenes Verfahren, das die Fülle der Interkorrelationen in eine möglichst einfache, gleichzeitig sinnvolle Ordnung bringen kann, ist nun in letzter Zeit häufig kritisiert worden, z.T. sicherlich mit Recht.[3] Denn die augenscheinliche Exaktheit einer mit Hilfe der automatischen Datenverarbeitung durchgeführten hochkomplexen Rechenoperation kann leicht darüber hinwegtäuschen, daß die aus der Faktorenanalyse abgeleiteten Ergebnisse und Schlußfolgerungen ganz wesentlich von der Art der Analyse- und Drehungsverfahren, des weiteren auch von der Anzahl der extrahierten Faktoren abhängen.[4]

---

1) Das Programm PAFA verarbeitet maximal 99 Variablen; die wichtigsten Variablen des Fragebogens konnten berücksichtigt werden.

2) Vgl. Siegel, S. (1956), S. 216

3) Vgl. Clauß, G. und Ebner, H. (1975), S. 420

4) Vgl. Clauß, G. und Ebner, H. ebenda, S. 426

Gerade die Bestimmung der Anzahl der zu extrahierenden Faktoren stellt immer noch ein Problem dar. Es gibt dazu eine Anzahl von mehr oder weniger rechenintensiven, mehr oder weniger exakten Kriterien.[1] Für Faktorenanalysen im psychologischen Bereich erscheint das von E. F ü r n t r a t t entwickelte Kriterium[2] recht gut geeignet; es wurde deshalb bei der Faktorenanalyse dieser Untersuchung herangezogen.

Die größte Versuchung bei Anwendung der Faktorenanalyse scheint darin zu bestehen, die extrahierten Faktoren für "reale Gegebenheiten"[3] zu halten. Dabei wird oft vergessen, daß das Meßinstrument, sei es ein Fragebogen oder ein Intelligenztest, kaum jemals alle Variablen erfaßt, die das "reale Phänomen" wahrscheinlich kennzeichnen (würden). Hinzu kommen neben den oben bereits angedeuteten "Subjektivismen" bei der Durchführung der Faktorenanalyse häufig Zweifel an der Übertragbarkeit der Ergebnisse von der jeweiligen Stichprobe auf andere Populationen (was für die PH Ruhr gelten mag, braucht nicht für die PH Rheinland zuzutreffen oder gar für Lehramtsstudiengänge an der Universität Münster).

---

1) Fürntratt, E. (1969), S. 62 ff. Fürntratt plädiert für eine eher zu kleine als zu große Faktorenlösung, denn seiner Meinung nach liegt die "im Sinne der psychologischen Interpretation optimale Faktorenzahl deutlich unter der nach mathematischen Kriterien gefundenen Zahl signifikanter Faktoren." Bei der eher zurückhaltenden Faktorenextraktion "verzichtet man zwar vorläufig auf die Identifikation möglicherweise bedeutsamer Varianzquellen und riskiert, die gefundenen Faktoren für etwas zu komplex zu halten, man vermeidet aber, unzureichend determinierte und deshalb nur spekulativ interpretierbare Faktoren ernst zu nehmen". (S.64 f)

2) Fürntratt, E. (1969), S. 67; Das Fürntratt-Kriterium postuliert, daß "eine Faktorenlösung im allgemeinen nur dann akzeptiert werden sollte, wenn jeder Faktor durch wenigstens drei Variablen mit a^2/h^2 definiert ist". Dabei bedeutet a die Ladung einer bestimmten Variablen auf dem fraglichen Faktor, h^2 die errechnete Kommunalität dieser Variablen.

3) Hofstätter, P. und Wendt, D. (1967), S. 216

Festzuhalten bleibt, daß man es bei Faktoren mit hypothetischen Beschreibungsgrößen bestimmter Verhaltenstendenzen zu tun hat, immer in Relation zu der jeweils untersuchten Gruppe von Merkmalsträgern und den angewandten Untersuchungsmethoden und -instrumenten. Der Anzahl und der Komplexität der Untersuchungsinstrumente ist schon dadurch eine Grenze gesetzt, daß z.B. bei einer Befragung einer Person nicht beliebig viele Items "zugemutet" werden können.

Die in dieser Untersuchung gefundenen und im folgenden interpretierten Faktoren haben rein hypothetischen Charakter, d.h. bei ähnlichen früheren oder künftigen Untersuchungen (Untersuchungen mit ähnlicher Thematik, den gleichen oder ähnlichen Instrumenten und Personen in ähnlicher Situation) wäre zu fragen, ob sich inhaltlich vergleichbare Dimensionen auffinden lassen. Erst nach einer solchen Strategie der "Faktorenidentifikation"[1] könnte die Aussage vertreten werden, es existieren bestimmte Reaktionstendenzen in bezug auf bestimmte Klassen von Objekten, Situationen u.ä.

Die Faktorenanalyse der 99 Variablen des vorliegenden Untersuchungsinstrumentes wurde an der Gesamtstichprobe durchgeführt. Verwandt wurde das Programm PAFA (DRZ-Programme, Autor:Schnell). Faktorenextraktionen wurden mit 2, 3, 4, 5, 6, 7 und 8 Faktoren durchgeführt.[2] Sodann wurde aufgrund des

---

1) Pawlik, K. (1968), S. 256 ff

2) Das Programm berechnet aus den Rohdaten (Werten der einzelnen VPn bei allen Variablen) die Korrelationsmatrix. Darauf wird die Hauptdiagonale als Anfangsschätzung für die Kommunalitäten durch die Quadrate der multiplen Korrelationen ersetzt.

bereits erwähnten Kriteriums von E. F ü r n t r a t t geprüft, bei welcher Faktorlösung wenigstens 3 Variablen durch das Kriterium $a^2/h^2 \geq .50$ definiert war. Es ergab sich hieraus eine Faktorlösung mit 6 Faktoren, die insgesamt 43.4 Prozent der Gesamtvarianz aufklärten.
Die Spaltenquadratsummen der Faktoren und prozentualer Anteil an der aufgeklärten Varianz betragen:

1. Faktor	2.Faktor	3.Faktor	4.Faktor	5.Faktor	6.Faktor
9.67	9.32	6.08	5.78	3.88	5.45
		V a r i a n z a n t e i l			
24.04	23.19	15.13	14.39	9.67	13.56

5.5.2 Ergebnisse

Im folgenden werden die 6 Faktoren einzeln dargestellt. Eine Übersicht über die an der Bildung der Faktoren beteiligten Variablen mit ihren jeweiligen Ladungen findet sich auf Seite 190 bis 193.

Faktor 1

Der erste Faktor umfaßt 25 Variablen mit Ladungen jeweils $\geq .400$. Bemerkenswert erscheint, daß die 7 am höchsten ladenden Variablen sämtlich dem Polaritätenprofil I zur Einschätzung des Grundstudiums zugehören; unter den (25) Variablen mit Ladungen $\geq .400$ sind 13 der insgesamt 16 Polaritäten vertreten.

Im wesentlichen also erscheint der Faktor 1 charakterisiert durch (negative) Ausprägungen dieser Polaritäten zur Einschätzung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums. Daneben gehen aber auch einige der Items zum Theorie-Praxis-Bezug mit mittelhoher Ladung in diesen Faktor ein; es sind dies vor allem solche Stellungnahmen, die sich auf das Theorie-Praxis-Verhältnis beziehen, in denen also z.B. die Frage der Verwendbarkeit jener (theoretischen) Inhalte, die vonseiten der PH vermittelt wurden, thematisiert sind.
An den besonders hohen Korrelationen dieses sehr starken Faktors mit den Polen "abstumpfend", "belanglos", "nie verwertbar", "reformbedürftig", "langweilig", "verwirrend", "veraltet", sowie mit den Items "Das Studium hier ist überladen mit Inhalten, die für den Lehrerberuf gar nicht benötigt werden" und "Das Studium hier ist viel zu theoretisch ausgerichtet", muß sich die Bezeichnung orientieren. Offensichtlich liegt die zentrale Aussage des Faktors in einer (negativen vs. positiven) Beurteilung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums, vor allem in Hinblick auf seine Verwertbarkeit in der Schulpraxis.

Bezeichnung des 1. Faktors: <u>(negative vs. positive) Beurteilung des Grundstudiums in Hinblick auf die Schulpraxis.</u>

<u>Faktor 2</u>

War der wesentliche Bestandteil des 1. Faktors das Polaritätenprofil I, so finden wir im <u>2. Faktor</u> vor allem Ausprägungen des Polaritätenprofils II zur antizipierten Gefühlslage als Lehrer vertreten. Betrachtet man wiederum nur die Ladungshöhen bis .400, so sind 14 (!) von 16 Polaritäten dieses Profils

bei diesem Faktor vertreten, wobei fünf dieser Polaritäten die höchsten Ladungen bilden.Hinzu kommen noch drei Statements und zwei Zufriedenheits(Eingangs-)Fragen, die die Unzufriedenheit, und Kritik an der eigenen Studienwahl beinhalten (vgl. Tabelle 16 , S.191).
Stand beim 1. Faktor der kognitive Aspekt (Beurteilung des Grundstudiums als für die Praxis unbrauchbar/brauchbar) im Vordergrund, so wird der 2. Faktor im wesentlichen durch die emotional-affektive Komponente geprägt. Ein Blick wiederum auf die höchsten Ladungen zeigt, daß der 2. Faktor durch (negative) Gefühle, die mit der künftigen Lehrertätigkeit assoziiert werden und die mit der Unzufriedenheit bezüglich des gewählten Studienfaches einhergehen, charakterisiert ist.
Aufgrund der Variablen mit hohen Ladungen auf diesem Faktor erscheint folgende Bezeichnung sinnvoll:
"Mit der antizipierten Lehrertätigkeit assoziierte Gefühlslage in Verbindung mit der Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit bezüglich der Studienwahl."

Faktor 3

Für fünf der 16 Polaritäten des Polaritätenprofils II sind auch auf dem 3. Faktor hohe Ladungen zu verzeichnen, hier mit den jeweils positiven Ausprägungen. Die beiden Variablen mit den höchsten Ladungen stellen hier aber zwei Persönlichkeitsdimensionen, nämlich "Maskulinität" und (fehlende) "Gehemmtheit" (FPI 8 u. 12), dar. Der 3. Faktor wird weiterhin charakterisiert durch zwei Items zum Theorie-Praxis-Bezug, die die Erwartungen und Gefühle des Junglehrers angesichts seiner ersten Unterrichtsversuche zum Thema haben, und ferner durch drei FPI-Dimensionen, nämlich - jeweils fehlender - "Nervosität", "Emotio -

naler Labilität" und "Depressivität" (vgl. Tabelle 16, S.192). Die stark ladenden Variablen bestimmen auch hier die inhaltliche Aussage des 3. Faktors: es sind dies Erwartungen eigener Kompetenz und Stärke (vs. Inkompetenz und Schwäche) angesichts solcher schulischer Situationen, die für den Lehrer eine Belastung darstellen können.
Der 3. Faktor wäre demnach zu bezeichnen als:

"Erwartung eigener Kompetenz (vs. Inkompetenz) angesichts schulischer (Belastungs-)Situationen."

Faktor 4

Bei den ersten drei Faktoren war bereits festzustellen, daß jeweils bestimmte Meßinstrumente den Hauptanteil besaßen (Polaritätenprofil I zur Einschätzung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums beim Faktor 1, Polaritätenprofil II zur antizipierten Gefühlslage als Lehrer beim Faktor 2 und - neben anderen Variablen - auch beim Faktor 3).
Ganz deutlich zeigt sich die Tendenz dieser Faktoranalyse, zwischen den wichtigsten Meßinstrumenten des Fragebogens - sicher auch im Sinne der Bestätigung der Trennschärfe der jeweiligen Instrumente - zu differenzieren, beim 4. Faktor. Dieser wird ausschließlich (!) durch Items des Instrumentes "Eigenschaften und Verhaltensweisen, die für den Lehrerberuf von Bedeutung sind", konstituiert.

Da durch die Instruktion die Studenten zu der Einschätzung aufgefordert wurden "in welchem Ausmaß das erziehungswissenschaftliche Grundstudium die Studierenden auf diese Eigenschaften und Verhaltensweisen vorbereitet", muß der 4. Faktor als eine Dimension der Nichtvorbereitung bzw. Vorbereitung

auf zentrale Tätigkeitsfelder im Lehreralltag verstanden werden.
Als Bezeichnung des 4. Faktors bietet sich folglich an: "Nichtvorbereitung vs. Vorbereitung auf schulische Verhaltensweisen des Lehrers durch das erziehungswissenschaftliche Grundstudium".

Faktor 5

Auch hier findet sich bis zur Ladungshöhe von $a \geq .400$ nur ein einziges Meßmittel[1] vertreten, nämlich der FPI in zentralen Dimensionen, von Depressivität bis Nervosität. Daß FPI-Dimensionen quasi unverfälscht durch andere Variablen einen einzigen Faktor entscheidend prägen, weist offensichtlich auf die relative Unabhängigkeit von Persönlichkeitsdimensionen allgemein - nicht einzelner Persönlichkeitsdimensionen - bei den Bewertungstendenzen des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums hin. Dieser Faktor kann ebenfalls als ein Indiz für die Trennschärfe der einzelnen im Gesamtfragebogen enthaltenen Teilinstrumente angesehen werden.

Daß Persönlichkeitsdimensionen "en bloc" in einem Faktor repräsentiert sind, heißt nicht, daß nicht einzelne FPI-Dimensionen, wie zum Beispiel "Emotionale Labilität", mit anderen Variablen des Fragebogens korrelieren. Persönlichkeitsdimensionen bilden jedoch einen in sich geschlossenen Faktor, dem insgesamt bei den Beurteilungen des Praxisbezuges und der Berufsvorbereitung ein nur geringes Gewicht zukommt[2].

1) Unterhalb der Ladungsgröße $a \geq .400$ sind noch Variablen aus anderen Instrumenten zu finden, allerdings finden sich dort bis auf eine Ausnahme (FPI 5: Geselligkeit) die restlichen FPI-Dimensionen.

2) Einzelne Persönlichkeitsdimensionen spielen jedoch eine Rolle beim Faktor 3, der sich auf die Erwartungen eigener Kompetenz vs. Inkompetenz angesichts schulischer (Belastungs-)Situationen bezieht.

Dieser Faktor sollte nach dem benannt werden, was er darstellt, nämlich "Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI)".

Faktor 6

Dieser Faktor besteht aus einer Kombination von Items zum Theorie-Praxis-Bezug und Items zur Zufriedenheit mit Studium und Studienwahl. Die Gemeinsamkeit liegt im wesentlichen darin begründet, daß hier von den befragten Studenten in einheitlicher Weise auf einen gemeinhin an das Studium und die Hochschule gestellten Anspruch reagiert wird, der sich als die Forderung nach optimaler Berufsvorbereitung bezeichnen ließe. In diesem Faktor kovariiert die Bekundung eigener Studienzufriedenheit mit einer positiven Einschätzung des Studiums als "Instrument" im Hinblick auf die Berufsvorbereitung.

Der sechste Faktor ist demnach zu bezeichnen als: Zufriedenheit vs. Unzufriedenheit mit der Studiengestaltung im Hinblick auf die Berufsvorbereitung.

Soweit die kurze Darstellung der Faktoren und ein jeweils begründeter Versuch zu ihrer sprachlichen Bezeichnung. Die verbale Kennzeichnung von Faktoren wird dabei umso schwieriger, je geringer Eigenwert und Varianzanteil des Faktors sind; bei der vorliegenden Faktorenanalyse wird dies besonders deutlich beim 6. Faktor, in dessen begriffliche Definition vergleichsweise mehr an Interpretation eingehen mußte, als bei den relativ unkomplizierten - weil "starken" - ersten beiden Faktoren.

"Eine einzige Analyse genügt nicht für den Nachweis eines Faktors", schreibt K. Überla[1]. Durch weitere Untersuchungen müßte erkundet werden, ob sich die hier recht plausible Einordnung der Vielfalt von Interkorrelationen in sechs unterschiedliche hypothetische Verhaltenstendenzen reproduzieren läßt.

Bezüglich des Meßinstrumentes, dies sei abschließend bemerkt, bietet die Faktorenanalyse wichtige Hinweise, indem sie solche Variablen kennzeichnet, die aufgrund geringer Ladungen keinem Faktor eindeutig zuzuordnen sind. Besonders "bewährt" aber im Sinne des Vorliegens hoher Ladungen haben sich beide Polaritätenprofile, die Einschätzung der für den Lehrerberuf wesentlichen Eigenschaften und Verhaltensweisen sowie das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI).

---

1) Überla, K., Faktorenanalyse, S. 361

Verzeichnis der in Tabelle 16 verwendeten Abkürzungen

Pol. I = Polaritätenprofil I zur Einschätzung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums

Pol. II = Polaritätenprofil II zur antizipierten Gefühlslage als Lehrer

Bei beiden Polaritätenprofilen ist jeweils angegeben, um welche der 16 Polaritäten (Reihenfolge im Fragebogen) es sich handelt. Zusätzlich ist jener Pol unterstrichen, bei dem eine positive Korrelation mit dem Faktor vorliegt.

Fr. = Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl

St. = "Statements" bzw. "Items" zum Theorie-Praxis-Bezug

Glob. Einsch. = Globale Einschätzung der "Berufsvorbereitungsgüte" des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums

EVL = Eigenschaften und Verhaltensweisen, die für den Lehrerberuf von Bedeutung sein dürften. Angegeben ist jeweils, um welchen Aspekt (Reihenfolge im Fragebogen) es sich handelt.

FPI = Freiburger Persönlichkeitsinventar

Tabelle 16

Faktoranalyse

Faktor 1

Pol. I, 10	abstumpfend	- motivierend	-0.671
Pol. I, 7	wesentlich	- belanglos	0.668
Pol. I, 14	Hilfe für später	- nie verwertbar	o.666
Pol. I, 12	reformbedürftig	- zeitgemäß	-0.639
Pol. I, 1	anregend	- langweilig	0.636
Pol. I, 11	verwirrend	- klärend	-0.606
Pol. I, 12	aktuell	- veraltet	0.595
St. 6	Das Studium hier ist überladen mit Inhalten, die für den Lehrerberuf gar nicht benötigt werden.		0.554
St. 21	Das Studium hier ist viel zu theoretisch ausgerichtet.		0.539
Pol. I, 4	oberflächlich	- gründlich	-0.515
Glob. Einsch.	Wie gut glauben Sie...auf die Aufgaben des Lehrerberufs vorbereitet zu sein?		-0.507
Pol. I, 9	notwendig	- überflüssig	0.5o6
St. 12	In der Hochschule komme ich mir vor wie in einem Elfenbeinturm...		0.501
St. 10	Je länger ich studiere, desto weniger Sinn sehe ich in meinem Studium.		0.499
Pol. I, 5	theoriebezogen	- praxisbezogen	-0.497
Pol. I, 15	unkritisch	- kritisch	-0.493
St. 13	Ich bin mit meinem Studium zufrieden		-0.485
St. 9	Im grund.wiss. Studium wird vermittelt, was ein Lehrer braucht.		-0.487
St. 20	Ich denke oft, ohne dieses Studium wäre ich genauso gut in der Lage, den Lehrerberuf auszuüben.		0.460
St. 26	Im Studium kommt die Vorbereitung auf die konkrete Tätigkeit des Lehrers zu kurz.		0.456
St. 19	Die Dozenten überlegen sich,..ob die Studieninhalte für den Lehrerberuf relevant sind.		-0.455
St. 8	Die Lehrveranstaltungen sagen mir i.a.inhaltlich und didaktisch zu.		-0.454
St. 29	Die meisten Lehrveranstaltungen haben mich weitergebracht		-0,433
Pol. I, 6	anspruchslos	- anspruchsvoll	-0.428
Pol. I, 8	unwissenschaftlich	- wissenschaftl.	-0.404

Tabelle 16 (Forts.)

Faktor 2

Pol. II, 13	glücklich	-	unglücklich	0.766
Pol. II, 10	zufrieden	-	verdrossen	0.760
Pol. II, 15	erfüllt	-	leer	0.756
Pol. II, 11	begeistert	-	resigniert	0.728
Pol. II, 16	einsam	-	geborgen	-0.683
St. 4	Oft wünsche ich mir, ein anderes Studium gewählt zu haben			0.678
St. 28	Eigentlich habe ich keine Lust mehr, Lehrer zu werden...			0.673
Fr.. 8	... würden Sie wieder das gleiche Studium wählen?			-0.626
Pol. II, 8	frisch	-	müde	0.617
Pol. II. 14	unfrei	-	frei	-0.617
Fr. 4	Haben Sie...den Eindruck, daß Sie mit Ihrem Studium die richtige Wahl getroffen haben?			-0.589
Pol. II, 6	traurig	-	heiter	-0.577
Pol. II, 9	gleichgültig	-	engagiert	-0.599
Pol. II, 12	gehemmt	-	gelöst	-0.566
Pol. II, 2	verzagt	-	hoffend	-0.510
Fr. 7	Gibt es Zeiten, in denen Sie eine andere Tätigkeit ausüben möchten?			-0.468
Pol. II, 3	verkrampft	-	entspannt	-0.441
Pol. II, 5	aktiv	-	passiv	0.439
St. 13	Ich bin mit meinem Studium zufrieden			-0.426
Pol. II, 4	selbstsicher	-	selbstunsicher	0.414
Pol. II, 1	stark	-	schwach	0.409

Tabelle 16 (Forts.)

Faktor 3

FPI 8	Gehemmtheit	-0.740
FPI 12	Maskulinität	0.646
Pol. II, 7	ängstlich - überlegen	0.602
Pol. II, 3	verkrampft - entspannt	0.596
St. 27	Meinen ersten praktischen Unterrichtsversuchen sehe ich ohne Sorgen entgegen	0.594
Pol. II, 4	selbstsicher - selbstunsicher	-0.594
FPI 5	Geselligkeit	0.567
FPI 10	Extraversion	0.558
Pol. II, 12	gehemmt - gelöst	0.558
FPI 1	Nervosität	-0.514
St. 18	Der Gedanke,... vor die Schüler treten zu müssen, flößt mir Angst ein	-0.512
Po. II, 1	stark - schwach	-0.479
FPI 11	Emotionale Labilität	-0.433
FPI 3	Depressivität	-0.425

Faktor 4

EVL 10	Durchsetzungsfähigkeit	-0.670
EVL 8	Kooperation mit Kollegen	-0.663
EVL 9	Angemessenes Reagieren in erziehungsschwierigen Situationen	-0.650
EVL 1	Förderung leistungsschwacher Schüler	-0.638
EVL 4	Kontaktfähigkeit	-0.608
EVL 13	Ruhiges und selbstsicheres Auftreten vor der Klasse	-0.602
EVL 5	Partnerschaftliches Lehrerverhalten	-0.577
EVL 2	Beratung der Eltern	-0.561
EVL 7	Verständnis für seelische Vorgänge bei Schülern	-0.542
EVL 12	Erziehung der Schüler zu selbstständigem Denken	-0.484

Tabelle 16

Faktor 5

FPI 3	Depressivität	0.718
FPI 11	Emotionale Labilität	0.708
FPI 4	Erregbarkeit	0.647
FPI 2	Aggressivität	0.639
FPI 7	Dominanzstreben	0.558
FPI 9	Offenheit	0.532
FPI 1	Nervosität	0.438

Faktor 6

St. 15	Als ich das Studium begann, hatte ich erwartet, intensiver...auf die Berufstätigkeit...vorbereitet zu werden.	-0.589
Fr. 6	Gibt Ihnen Ihr Studium genügend Möglichkeiten, Ihre Fähigkeiten zu gebrauchen?	0.512
St. 10	Je länger ich studiere, desto weniger Sinn sehe ich in meinem Studium.	-0.504
St. 29	Die meisten Lehrveranstaltungen... haben mich weitergebracht.	0.497
St. 13	Ich bin mit meinem Studium zufrieden	0.474
St. 20	Ich denke oft, ohne dieses Studium wäre ich genauso gut in der Lage, den Lehrerberuf auszuüben.	-0.461
Glob. Einsch.	Wie gut glauben Sie...auf die Aufgaben des Lehrerberufs vorbereitet zu sein?	0.444
St. 12	In der Hochschule komme ich mir vor wie in einem Elfenbeinturm...	-0.428
St. 7	Ich vermisse klare Informationen zum Studienverlauf und zu den Prüfungsanforderungen.	-0.416
Fr. 1	Entspricht das Studium Ihren Erwartungen vor Studienaufnahme?	0.410

5.6 Zusammenfassung

Im folgenden sollen die wichtigsten aufeinander verweisenden Ergebnisse der Korrelationsberechnungen und der Faktorenanalyse noch einmal zusammengefaßt werden.

Die sich bereits in den Korrelationsberechnungen abzeichnenden deutlichen Trends der Beziehungen zwischen Studienzufriedenheit, Persönlichkeitsdimensionen und Rückmeldungen finden in Form von Faktoren Bestätigung durch die Faktorenanalyse. Schließlich stellt die Faktorenanalyse methodisch auf höherem rechnerischen Abstraktionsniveau das dar, was die Korrelationsberechnungen auf einer einfacheren rechnerischen Ebene beschreiben.

Die Ergebnisse der Faktoranalyse und der Korrelationsberechnungen greifen somit ineinander und ergänzen einander. Die Befunde der Korrelationen können deshalb im folgenden da und dort die globaleren Ergebnisse der Faktoranalyse veranschaulichen.
Die Korrelationsberechnungen verdeutlichen den engen Zusammenhang zwischen Zufriedenheit mit Studium und Studienwahl und Rückmeldungen einerseits und den Persönlichkeitsdimensionen andererseits.
Mit Studium und Studienwahl zufriedene Studierende beurteilen auch das erziehungswissenschaftliche Grundstudium günstiger und schätzen insbesondere die Vorbereitung auf das berufliche Handeln des Lehrers positiver ein, ferner zeigen sie optimistischere Erwartungen im Hinblick auf die eigene Lehrertätigkeit als mit ihrem Studium unzufriedene Studierende.

Diese beiden Aspekte der Studienzufriedenheit, nämlich in Verbindung einmal mit der antizipierten Gefühlslage als Lehrer, zum anderen mit der Studiengestaltung im Hinblick auf die Berufsvorbereitung, bilden zwei Faktoren (Faktor 2 und Faktor 6). Während beim ersten Aspekt - Zufriedenheit vs. Unzufriedenheit mit der Studienwahl in Verbindung mit der antizipierten Gefühlslage als Lehrer - Persönlichkeitsdimensionen eine wichtige Bedeutung zukommt [1], spielen beim zweiten Aspekt - Zufriedenheit mit der Studiengestaltung im Hinblick auf die Berufsvorbereitung - persönlichkeitsspezifische Reaktionen eine geringere Rolle. Dies verdeutlichen wiederum besonders die Korrelationsberechnungen. Die beiden Fragen zur Studienzufriedenheit, Nr. 6 "Gibt Ihnen Ihr Studium genügend Möglichkeiten, Ihre Fähigkeiten zu gebrauchen?" und Nr. 9 "Trägt Ihr Studium entscheidend dazu bei, daß Sie im späteren Beruf Verantwortung übernehmen und Entscheidungen treffen können?" stehen überall dort korrelativ im Vordergrund, wo besonders die Berufsvorbereitung durch das Grundstudium angesprochen wird: bei einigen Items zum Theorie-Praxis-Bezug, bei der globalen Bewertung der Berufsvorbereitungsgüte, bei der Einschätzung der Vorbereitung auf für den Lehrerberuf wesentliche Eigenschaften und Verhaltensweisen, ferner beim Polaritätenprofil I zum erziehungswissenschaftlichen Grundstudium.
Zwischen diesen beiden Fragen und den Persönlichkeitsdimensionen ergeben sich keine signifikanten Zusammen-

---

1) Vgl. den engen Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsdimensionen und Polaritätenprofil II, S. 173 f sowie Zufriedenheit mit Studienwahl und Persönlichkeitsdimensionen, S. 161 f

hänge. Dies legt nahe, daß jener Aspekt der Zufriedenheit mit dem Studium, der sich auf die Meinung bezieht, zur Übernahme von Verantwortung im späteren Beruf befähigt zu werden und/oder die eigenen Fähigkeiten im Studium realisieren zu können, weniger persönlichkeitsspezifisch ist als die durch die übrigen Fragen zur Studienzufriedenheit angesprochenen Aspekte. Die Einschätzung der Vorbereitung auf das konkrete berufliche Handeln des Lehrers erweist sich als eher unabhängig von persönlichen Beurteilungstendenzen[1]. Persönlichkeitsdimensionen wiederum bilden einen in sich geschlossenen Faktor, dem bei den Beurteilungen der Berufsvorbereitung des Grundstudiums kaum Bedeutung zukommt. Dies legt die Interpretation nahe, daß die "subjektive Evaluation" der Berufsvorbereitung durch das Grundstudium auf die objektive Situation des Grundstudiums selbst verweist, die von den Studierenden relativ übereinstimmend beurteilt wird (vgl. S.186und S.202).
Persönlichkeitsspezifische Reaktionen stehen nur dort besonders im Vordergrund, wo vor allem die Erwartungen der Studierenden, ihre Hoffnungen und Befürchtungen im Zusammenhang mit der eigenen zukünftigen Lehrertätigkeit angesprochen werden.[2]

Als bedeutsame intervenierende Variable bestätigte sich das Geschlecht der Studierenden. Die hier aufgeführten Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsdimensionen, Studienzufriedenheit und Rückmeldungen treffen besonders ausgeprägt für die weiblichen Studierenden, für die männlichen Studierenden hingegen in abgeschwächter Form zu.

1) Vgl. Faktoren 1 und 4 sowie die Korrelationen zwischen den für den Lehrerberuf wesentlichen Eigenschaften und Verhaltensweisen und Persönlichkeitsdimensionen, S. 107 f

2) Vgl. Faktoren 2 und 3 sowie Korrelationen zwischen Polaritätenprofil II und Persönlichkeitsdimensionen, S. 173 f

6. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

6.1 Vorbemerkung

Die im vierten und fünften Kapitel dargestellten Ergebnisse sollen im Folgenden problemorientiert miteinander in Beziehung gesetzt, diskutiert und auch zu interpretieren versucht werden. Dabei bilden die Beantwortungen der fünf Arbeitshypothesen den Bezugsrahmen.

In einem ersten Schritt werden die für jede Arbeitshypothese vorliegenden Ergebnisse, die in Form eines zusammenfassenden Überblicks aufgeführt werden, darauf hin überprüft, ob die in der Arbeitshypothese formulierten Annahmen beibehalten werden können. Auf die im vierten und fünften Kapitel detailliert nachzulesenden Einzelergebnisse wird stets in Fußnoten verwiesen.

In einem zweiten Schritt erfolgt dann nach Beantwortung der Arbeitshypothese die Diskussion der Ergebnisse mit der Zielsetzung, einige Erklärungs- und Interpretationsversuche zur Einordnung der Befunde zu geben. Das Anliegen besteht aber nicht darin, von den Befunden ausgehend weitreichende Schlußfolgerungen für die curriculare Gestaltung und Durchführung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums zu ziehen. Dieses nämlich würde bereits eine neue umfangreiche Arbeit darstellen.

Auch besteht an Reformvorschlägen zum Lehrerstudium kein Mangel. Die vorliegende Untersuchung hingegen sollte gerade einen empirischen Beitrag zur "studentischen Sicht" des Problemkreises "Praxisbezug und Berufsvorbereitung des Lehrerstudiums" leisten.

6.2 Rückmeldungen zum Praxisbezug und zur Berufsvorbereitung im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium

6.2.1 Beantwortung der Arbeitshypothese 1

Wie im ersten Kapitel dargelegt und wie die im zweiten Kapitel aufgeführten empirischen Untersuchungen zeigen, dürfte das als "Qualifikationsparadoxon" zu umschreibende Ausbildungsresultat kennzeichnend für die gegenwärtige Berufsvorbereitung durch das Lehrerstudium sein.

Bezogen auf die Zielsetzung dieser Untersuchung wurde folgende Arbeitshypothese formuliert:

"Lehrerstudenten vermissen eine effektive Vorbereitung auf das berufsbezogene Verhalten des Lehrers durch das erziehungswissenschaftliche Grundstudium. Praxisbezogene Studieninhalte und Lehrangebote werden als unterrepräsentiert angesehen."

Vorwegnenmend können die vorliegenden Rückmeldungen dahingehend zusammengefaßt werden, daß sie die in der Arbeitshypothese enthaltenen Annahmen bestätigen.

Zunächst sollen nun diese Rückmeldungen unter dem Gesichtspunkt erörtert werden, inwieweit sie einmal den von den Studierenden erlebten "Ist-Zustand", zum anderen den gewünschten "Soll-Zustand" des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums illustrieren können.

Bei Charakterisierung des "Ist-Zustandes" stehen die Momente der "Theoriebezogenheit" und "Wissenschaftlichtkeit" im Vordergrund, die "Praxisbezogenheit" hingegen im Hintergrund.[1] Als kennzeichnend wird der relativ geringe "Ordnungsgrad"[2], wozu auch das Fehlen klarer Informationen zum Studienverlauf und zu den Prüfungsanforderungen gehören dürfte[3], empfunden. - Der Praxisbezug der Studieninhalte wird von den Studierenden als zu wenig realisiert, das Studium als zu theoretisch und als nicht genügend auf die Probleme des Schulalltages bezogen beschrieben.[4]

Von diesem erlebten "Ist-Zustand" weicht der von den Studierenden gewünschte "Soll-Zustand" erheblich ab.

---

1) Vgl. Polaritätenprofil I. S. 87
2) ebenda
3) Vgl. Items zum Theorie-Praxis-Bezug, S. 101
4) ebenda

Bei der Frage nach einer effektiven Berufsvorbereitung kommen gerade dem "Wissenschaftlichen Niveau" und der "Theoriebezogenheit" die geringste Bedeutung zu.[1] Hingegen werden besonders der Praxisbezug der Lehrveranstaltungen, die Orientierung der Studieninhalte an der Schulwirklichkeit[2], als besonders bedeutsam erachtet. Als vorrangig werden weiterhin Seminare, in denen die Studierenden eigenverantwortlich bei Planung und Durchführung mitarbeiten können, angesehen.[3]

Werden die von den Studierenden bevorzugten Inhalte und Formen von Lehrveranstaltungen mit dem tatsächlichen Angebot seitens der Hochschule verglichen[4], so springt auch hier die Diskrepanz zwischen "Ist-" und "Soll-Zustand" des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums ins Auge.

Wird nun als Maßstab für die "subjektive Evaluation" das Kriterium der Vermittlung von Qualifikationen für das berufsbezogene Handeln des Lehrers angelegt, so kann dem erziehungswissenschaftlichen Grundstudium aufgrund der Rückmeldungen durch die Studierenden nur ein "schwach befriedigendes Zeugnis" ausgestellt werden.[5]

---

1) Vgl. Gründe für eine zufriedenstellende Berufsvorbereitung, S. 118

2) ebenda, vgl. auch Frage "Gibt es Studieninhalte, die Ihrer Meinung nach ... zu kurz kommen?", S. 73 f

3) Gründe für eine zufriedenstellende Berufsvorbereitung, S. 119

4) Vgl. Exkurs: Die Diskrepanz ..., S. 79 ff

5) Vgl. Globale Berufsvorbereitung, S. 114, und Verhaltensweisen und Eigenschaften, die für den Lehrer von Bedeutung sein dürften, S.110

Noch am günstigsten wird die Vorbereitung auf den in den klassischen Ausbildungsbereich der Pädagogischen Hochschulen fallenden Tätigkeitsbereich des Lehrers , nämlich "Vermittlung fachlicher Inhalte"[1] und "Unterrichtsgestaltung"[2], bewertet.[3]

Die Qualifizierung auf die übrigen vom "Deutschen Bildungsrat" als wesentlich erachteten Tätigkeitsbereich des Lehrers: "Erziehen[4], Beurteilen[5] und Beraten[6]" wird als nicht genügend gewährleistet eingeschätzt. Insbesondere die Vorbereitung auf Erziehung und Unterrichtung "problematischer" Schüler wird als vernachlässigt angesehen.[7]

---

1) Vgl. Anfangsschwierigkeiten, S. 126

2) Vgl. Eigenschaften und Verhaltensweisen ..., S.109

3) Vgl. Susteck, H. (1972), S. 49, die beste Bewertung der Ausbildung in der Ersten und Zweiten Phase erhielten die "fachwissenschaftliche Ausbildung" und die "Lehrmethoden".

4) Vgl. Anfangsschwierigkeiten, S.124: "Angemessenes Reagieren in erziehungsschwierigen Situationen" steht an erster Stelle, ferner Items zum Theorie-Praxis-Bezug, S.103, Item 1 und 17.

5) Vgl. Anfangsschwierigkeiten, S.124, "In der objektiven Leistungsbeurteilung" steht an 2. Stelle.

6) Vgl. Eigenschaften und Verhaltensweisen..., S.109. "Beratung der Eltern"istdas mit am ungünstigsten bewertete Kriterium.

7) Vgl. Anfangsschwierigkeiten, S.126 und Items..., S. 103, ferner "Verhaltensweisen und Eigenschaften...", Tabelle 6, S. 112

Hierbei zeigt sich allerdings ein bemerkenswertes Ergebnis: die Vorbereitung auf "Verständnis für die seelischen Probleme der Schüler" wird nämlich von den Studierenden am besten beurteilt. Dies dürfte die Hypothese nahelegen, daß Verständnis allein noch keine genügend sichere Grundlage für angemessenes konkretes Verhalten "schwierigen" Schülern gegenüber darstellt. Vielmehr bedarf es dazu offensichtlich ergänzender, auf das Verhalten selbst bezogener Qualifikationen.

Bedeutsam ist, daß bei dieser "subjektiven Evaluation" des Grundstudiums persönlichkeitsspezifische Beurteilungstendenzen eine insgesamt untergeordnete Rolle spielen.[1] Speziell wird von den Studierenden die Vorbereitung auf schulische Verhaltensweisen des Lehrers weitgehend unabhängig von persönlichen Betrachtungsweisen gesehen und beurteilt.[2] Dies trifft im gleichen Maße auch auf die Gesichtspunkte für eine zufriedenstellende Berufsvorbereitung[3] und auf die Bevorzugung von Lehrveranstaltungsformen und -inhalten[4] zu.

---

1) Vgl. Faktorenanalyse: Faktor 5, S.186, und Faktor 4, S.185, ferner Kap. 5.6, S.196

2) ebenda, S.185, Faktor 4, ferner Kapitel 5.4.2, S. 107 f

3) Vgl. Gründe für eine zufriedenstellende Berufsvorbereitung, S.118 f

4) Vgl. Inhalte und Formen von Lehrveranstaltungen, S. 79

Diese von persönlichen Beurteilungsmomenten relativ freie und insgesamt kaum als befriedigend zu bezeichnende "subjektive Evaluation" der Berufsvorbereitung dürfte somit auf die objektive Studiensituation mit ihrem von den Studierenden deutlich erkannten Ausbildungsdefizit verweisen.

Trotz aller Kritik an der nur unzureichenden Berufsvorbereitung ist doch die Mehrzahl der Studierenden mit ihrem Studium keineswegs unzufrieden.[1] Im Gegenteil: eine nicht unbeträchtliche Anzahl der Studenten ist sogar der Meinung, daß ihre Begabungen in diesem Studium wenigstens teilweise zur Entfaltung kämen.[2] Ferner wird die Wahl des Lehrerberufs von den meisten Studierenden nicht bereut.[3]

Dies findet auch Ausdruck in den insgesamt optimistischen Beratungen der Studierenden bezüglich ihrer zukünftigen Lehrertätigkeit.[4]

---

1) Vgl. Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl, S.58f sowie Items zum Theorie-Praxis-Bezug, S.98

2) Vgl. Frage zur Studienzufriedenheit Nr. 6 , S. 59

3) Vgl. Item Nr. 28, Tabelle 5 , S.106

4) Vgl. Polaritätenprofil II, S. 130 f

6.2.2 Diskussion

Die Rückmeldungen der Studierenden bestätigen das als "Qualifikationsparadoxon" zu umschreibende Ausbildungsresultat des Lehrerstudiums. Es besteht:
- eine "Überqualifikation" an theoretischen Studieninhalten, deren Relevanz für den Lehrerberuf ungeprüft ist,
- eine "Unterqualifikation" an praxisbezogenen Studieninhalten sowie an Grundlagen für berufsbezogene Verhaltensweisen des Lehrers.

Das erziehungswissenschaftliche Grundstudium hat aufgrund der "subjektiven Evaluation" durch die Studierenden ein wesentliches Ausbildungsziel nicht erreicht: die Vorbereitung auf das berufliche Handeln des Lehrers.[1)]

Ein weiteres vorrangiges Ausbildungsziel des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums liegt in der Vermittlung von theoretischen Grundlagen, auf deren Hintergrund berufliches Handeln des Lehrers überhaupt erst möglich ist. Die Rückmeldungen der Studierenden beziehen sich nun nicht auf dieses Anliegen des Grundstudiums. Somit können keine sicheren Aussagen darüber getroffen werden, wie die Studierenden diesen Teil ihrer Ausbildung beurteilen.

---

1) Vgl. "Vorläufige Studienordnung für den Studiengang Erziehungswissenschaft (Sek.I), vom 27.10.1976, und "Empfehlungen der Bildungskommission" (1973), Vgl. ferner Kap. 1,S.7

Doch läßt sich aus den Rückmeldungen folgern: die umfassende Kritik an dem nur ungenügend realisierten Praxisbezug der Studieninhalte dürfte beinhalten, daß solche theoretischen Grundlagen, die es dem Lehrerstudenten ermöglichen, die sich im Bereich der Schule vielfältig verflechtenden gesellschaftlichen, sozial-psychologischen und psychologischen Probleme zu erfassen und zu verstehen, durch das erziehungswissenschaftliche Grundstudium in nur geringem Maße vermittelt werden. Schließlich setzte dieses auch eine fächerübergreifende Analyse der Schulwirklichkeit voraus, die bis heute von keiner erziehungswissenschaftlichen Position aus geleistet werden kann.

Betrachtet man nun dieses Ausbildungsresultat, so ist zu fragen:
Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den Berufsanfänger?
Die Rückmeldungen bekräftigen das, was bereits hinlänglich bekannt ist (vgl. Kap. 1 und Kap. 2): der Absolvent einer Pädagogischen Hochschule sieht sich bei Berufsantritt vor den Widerspruch zwischen Erlerntem und Berufspraxis gestellt.
Auch die für den Berufsanfänger dominierenden Schwierigkeiten der "Disziplinierung" und der "Zensurengebung"[1)] stehen für die befragten Studierenden im Zentrum der erwarteten Anfangsschwierigkeiten.

---

1) Vgl. Zentrum für Lehrerbildung, (1976), S. 70, ferner Kap. 2, S. 24

- doch erheben sich dabei die Fragen: Welches sind diese konkreten Anforderungen? Oder anders formuliert, was macht einen "guten Lehrer" aus?[1] Und wie könnten diese konkreten beruflichen Anforderungen in Ausbildungsziele und -inhalte übersetzt werden?

Eine dicht an den konkreten Anforderungen des Lehrers orientierte Ausbildung ist somit nicht ohne Problematik:

- zum einen in der empirischen Analyse der für den Lehrerberuf benötigten Qualifikationen und in ihrer Operationalisierung für die Lehrerausbildung[2],
- zum anderen in der mit den Tätigkeitsfeldanalysen verbundenen gesellschafts-politischen und normativen Perspektive[3].

Und hier könnten sich Gefahren für die Lehrerausbildung anbahnen:

- "Berufsbezogene Ausbildung" wird als glattes Angepaßtwerden der Studierenden an die "traditionelle" Schule m ßverstanden. Denn losgelöst von einer Ausbildung, die den Lehrer befähigt, die im Bereich der Schule wirksamen gesellschaftlichen Kräfte zu erfassen,

---

1) Vgl. Krumm (1970)

2) denn hier liegt eines der Schlüsselprobleme der Lehrerausbildung, vgl. Kap.1, S.11

3) Herz, O. u. Huber, L. (Heft 35, 1975), S. 22, Als Gefahr bei einer solchen Tätigkeitsfeldorientierung wird herausgestellt, "... daß bei dem Tätigkeitsfeld-Ansatz tendenziell die bestehende Berufspraxis unbefragt (bleibt), da sie lediglich das Feld bestehender Tätigkeiten abgibt, aus dem Qualifikationen erhoben bzw. ermittelt werden." Demgegenüber komme es aber darauf an..." in der Ausbildung explizit die wissenschaftliche Reflexion vorfindlicher beruflicher Praxis und der Ergänzung der Auswahlkriterien für Ausbildungsinhalte und gesellschaftliche Problembereiche und Gesellschaftskritik" zu thematisieren.

birgt eine lediglich "praxisorientierte" bzw. "verhaltensorientierte" Qualifikation die Gefahr in sich, den Lehrer zu einem reflektionslosen Automaten zu erziehen, der sich bald für dieses, bald für jenes gesellschaftspolitische Ziel einsetzen läßt.

- Das Postulat der "Effektivität des Studiums" hat das noch unkritischere, reibungslosere Durchlaufen der Hochschule zur Folge. Aus solch einem heute nicht unüblichen Verständnis von "Effektivität" resultierten dann eine unreflektierte Verschulung des Studiums und eine weitgehende Begrenzung der Initiative und des Engagements der Studierenden.

Berücksichtigt man nun wiederum die vorliegenden Rückmeldungen, so werden von den Studierenden gerade Möglichkeiten zur Entfaltung von Initiative und Engagement als vorrangige Gesichtspunkte für eine "effektive" Lehrerausbildung angesehen.

Effektivität des Studiums und unkritisches, reibungsloses Durchlaufen von Ausbildungsgängen schließen einander aus, wird der von den Studierenden gewünschte "Soll-Zustand" betrachtet.

Und auch in diesem Punkt stimmen die Studierenden mit Experten zur Lehrerausbildung überein: Studierende bei Planung und Durchführung ihrer Ausbildung mitzubeteiligen.[1)]

1) Vgl. Brunner, R. (1976), S. 244: "Eine Lehrerausbildung, die von den Fähigkeiten des Lehrers ausgeht, zeichnet sich gegenüber dem herkömmlichen Ausbildungssystem auch dadurch aus, daß die in ihm arbeitenden Dozenten, Lehrer und Studenten an einer permanenten Forschungsarbeit beteiligt sind, die die Definition, Ausgestaltung, Evaluation und Revision von Fähigkeiten des Lehrers zum Inhalt hat."

Durch die Inhalte der Rückmeldungen wird offenkundig, daß die Studierenden sehr wohl dazu in der Lage sind, die in ihrem Studium liegenden Schwierigkeiten so zu erkennen, daß die Beurteilung "ins Schwarze trifft". Inkompetenz in Fragen ihrer Ausbildung kann den Studierenden somit nicht bescheinigt werden.

Die in dieser Untersuchung deutlich gewordene Diskrepanz zwischen dem von den Studierenden erfahrenen "Ist-Zustand" und dem von ihnen gewünschten "Soll-Zustand" zeigt die Notwendigkeit auf, die Studierenden in Gestaltung und Durchführung ihres Studiums miteinzubeziehen, soll die Ausbildung nicht "über die Köpfe der Betroffenen hinweg" erfolgen.

Die Rückmeldungen sollten gleichzeitig für die Lehrenden einen Appell zur Veränderung des "Ist-Zustandes" der Berufsvorbereitung durch die erziehungswissenschaftlichen Fächer enthalten.

6.3 Zusammenhänge zwischen Studienzufriedenheit und Rückmeldungen zum Praxisbezug und zur Berufsvorbereitung

6.3.1 Beantwortung der Arbeitshypothese 2

Als eine wesentliche Variable bei der Beurteilung der Berufsvorbereitung durch das Lehrerstudium stellte sich in den Untersuchungen, in denen Lehrer rückblickend zu ihrer Ausbildung befragt wurden, die Berufszufriedenheit heraus.[1)]

Bezugnehmend auf diese empirischen Ergebnisse wurde die Arbeitshypothese formuliert:
"Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und einer günstigeren Bewertung der Vorbereitung auf das berufsbezogene Verhalten des Lehrers durch das erziehungswissenschaftliche Grundstudium."

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse kann diese Arbeitshypothese beibehalten werden.[2)]
Zufriedenheit vs. Unzufriedenheit mit Studium und Studienwahl spielen eine bedeutsame Rolle bei der Bewertung und Beurteilung des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums, aber auch im Hinblick auf die mit der eigenen Lehrertätigkeit verbundenen Erwartungen.

---

1) Vgl. Kap. 2, S. 23 f

2) Vgl. die Darstellungen der Einzelergebnisse in: Kap. 4.2, S. 57 ff, Kap. 5.2 - 5.2.6, S.146-S.160, Kap. 5.6, S. 104 f

Dabei können zwei globale Aspekte der Studienzufriedenheit voneinander unterschieden werden: einmal stärker als "instrumentell" zu interpretierende, zum anderen mehr "persönlichkeitsspezifische" Beurteilungstendenzen des Grundstudiums.[1] Beim "instrumentellen" Aspekt gehen Zufriedenheit vs. Unzufriedenheit über die (mangelnde) Befähigung zur Übernahme von Verantwortung im späteren Beruf und zur (mangelnden) Realisierung der eigenen Fähigkeiten im Studium mit einer positiveren (negativeren) Bewertung der Berufsvorbereitung durch das Grundstudium einher.[2] Beim stärker "persönlichkeitsspezifischen" Aspekt hingegen stehen die Persönlichkeitsdimensionen "Depressivität" und "Emotionale Labilität", die Zufriedenheit vs. Unzufriedenheit mit dem gewählten Studienfach und berufsbezogene Zukunftserwartungen in enger Beziehung zueinander.[3]

---

1) Vgl. Kap. 5.6, S. 195

2) Vgl. Faktor 6, bei dem die Zufriedenheit mit dem Studium und eine stärker "instrumentelle" Einschätzung des Studiums im Hinblick auf die Berufsvorbereitung besonders im Vordergrund stehen, S.187; ferner vgl. "Eigenschaften und Verhaltensweisen, die für den Lehrerberuf von Bedeutung sind", S. 152: "mit einer positiven Einschätzung der Vorbereitungsqualität auf wesentliche Kriterien der Lehrertätigkeit stehen besonders jene Aspekte der Studienzufriedenheit im Zusammenhang, die sich auf die Befähigung zur Übernahme von Verantwortung im späteren Beruf und auf Realisierung der eigenen Fähigkeiten im Studium beziehen."

3) Vgl. Korrelationen zwischen Fragen zur Studienzufriedenheit und Persönlichkeitsdimensionen, S.163, sowie Korrelationen zwischen Studienzufriedenheit und Polaritätenprofil II, S.161. Ferner vgl. paarweisen Mittelwertvergleich für die Extremgruppen der Variablen "Emotionale Labilität" in Bezug auf die Studienzufriedenheit, S.62f. Bedeutsam ist ferner Faktor2"Mit der antizipierten Lehrertätigkeit verbundene Gefühlslage in Verbindung mit der Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit bezüglich der eigenen Studienwahl", vgl. S. 183 f.

Beide Aspekte beziehen sich auf die antizipierte Lehrertätigkeit: zum einen eher sachbezogen und instrumentell, zum anderen eher persönlichkeitsaffin und emotional gewichtet.

Das Geschlecht fungiert als intervenierende Variable in der Weise, daß der "persönlichkeitsspezifische" Aspekt der Studienzufriedenheit vs. Studienunzufriedenheit in besonderem Maße für die weiblichen Studierenden charakteristisch erscheint.[1)]

6.3.2 Diskussion

Da Zufriedenheit vs. Unzufriedenheit mit Studium und Studienwahl und Rückmeldungen zum erziehungswissenschaftlichen Grundstudium eng miteinander verbunden sind, wird bei Beantwortung und Diskussion der verschiedenen Arbeitshypothesen auch stets unter jeweils unterschiedlichem Blickwinkel auf den Aspekt der Studienzufriedenheit Bezug genommen.

Deshalb sollen die beiden dominierenden Aspekte, nämlich der "instrumentelle" und der "persönlichkeitsspezifische" Aspekt, in lediglich knapper Form diskutiert werden.

---

1) Die Korrelationen zwischen Studienzufriedenheit und Indikatoren sind bei den weiblichen Studierenden sehr viel enger und weisen ein höheres Signifikanzniveau auf als bei den männlichen Studierenden, ferner ergab der paarweise Mittelwertvergleich für die Variable "Emotionale Labilität" lediglich für die weiblichen Studierenden signifikante Unterschiede in der Beantwortung der Fragen zur Studienzufriedenheit und Studienwahl.

Bei der "instrumentellen" Beurteilungstendenz wird das Studium offensichtlich vor allem als Vehikel zum beruflichen Erfolg betrachtet. Überwiegt die positive, mit Zufriedenheit verbundene Sicht, wird dabei das Studium so erlebt, daß es die Voraussetzungen zur Übernahme von Verantwortung und zur Bewältigung der mit der konkreten Lehrertätigkeit verbundenen Anforderungen vermittelt, so dürfte damit dem Studium selbst ein besonders hoher Stellenwert zugeschrieben werden. Geringe Kritik an den Inhalten und der Strukturierung des Grundstudiums sowie an der Berufsvorbereitung ergeben sich daraus. Dabei ist allerdings die Frage zu stellen, ob bei dieser "instrumentellen" Sicht des Studiums - sofern diese mit Zufriedenheit verbunden ist - nicht auch die Gefahr einer zu glatten unkritischen Anpassung an die Studienbedingungen gegeben ist,[1] wobei durchaus

1) Vgl. dazu Preuss-Lausitz, U., in Ziolko (Hrsg) (1969): hier fand sich in einer Untersuchung, in der fachbezogen ausgewählte Studierende und an der Psychotherapeutischen Beratungsstelle der FU Berlin angemeldete Studierende hinsichtlich verschiedener Merkmale miteinander verglichen wurden, folgender Befund: (S.68) "Nur wenige waren mit der Studiensituation zufrieden. Diese Zufriedenen waren zugleich auch jene, die ihr Studium als notwendige Voraussetzung eines Berufes betrachteten und keinen Bildungsanspruch stellten, die sich nur an den obligatorischen oder angebotenen Studiengängen orientierten und die die vorgegebenen Autoritätsstrukturen hinnahmen. Diejenigen Studenten mit geringen Enttäuschungen und psychischen Belastungen waren also eher unkritisch, geistig unselbständig und wenig kreativ. Andererseits waren diejenigen, die aus der fachbezogenen ausgewählten Gruppe über Enttäuschungen klagten und deutlich auf die institutionellen Bedingungen ihrer psychischen Belastungen hinwiesen, auch jene, die eher beim Studienverhalten und bei Einstellungen zu den verschiedenen Aspekten des Studiums Selbständigkeit und Kritikfähigkeit verrieten."

vorhandene schwache Punkte des Studiums und möglicherweise auch der späteren Lehrertätigkeit nicht klar genug registriert werden.

Der stärker "persönlichkeitsspezifische" Aspekt legt die Bedeutung der individuellen psychischen Verfassung im Zusammenhang mit Studienzufriedenheit vs. Unzufriedenheit und (positiven vs. negativen) berufsbezogenen Zukunftserwartungen nahe. Da dieser Gesichtspunkt bei der Diskussion der fünften Arbeitshypothese thematisiert wird, sei deshalb auf die dort gegebenen Interpretationsversuche verwiesen (vgl. Kap. 6.5.2, S. 227 ff). Der "persönlichkeitsspezifische" Aspekt erscheint stärker für die weiblichen als für die männlichen Studierenden charakteristisch. Dieses stellt wiederum einen Hinweis dafür dar, daß Männer und Frauen ihr Studium unterschiedlich erleben und verarbeiten. (Vgl. Kap. 6.4.1, S.220)

6.4 Die Variablen "Semesterzahl" und "Geschlecht" in ihren Zusammenhängen zu Studienzufriedenheit und Rückmeldungen

6.4.1 Beantwortung der Arbeitshypothesen 3 und 4

Die Arbeitshypothese 3:
"Anfangs- und Endsemester unterscheiden sich in ihren Rückmeldungen: gegen Studienende wird die Vorbereitung auf das berufsbezogene Verhalten des Lehrers negativer beurteilt, es werden noch stärker praxisbezogene Studieninhalte und Lehrangebote vermißt und es besteht eine geringere Studienzufriedenheit als zu Beginn des Studiums"
und die Arbeitshypothese 4:
"Männliche und weibliche Studierende unterscheiden sich in ihren Rückmeldungen: die Frauen bewerten die Vorbereitung auf das berufsbezogene Verhalten des Lehrers durch das erziehungswissenschaftliche Grundstudium negativer, sie vermissen noch stärker die Praxisbezogenheit der Studieninhalte und Lehrangebote und sie zeigen eine geringere Studienzufriedenheit als die Männer", werden gemeinsam erörtert und diskutiert, da die zu den beiden Hypothesen vorliegenden Untersuchungsergebnisse aufeinander verweisen.

Für die Fragestellung dieser Untersuchung ist von Interesse, ob und in welchem Maße die Studiendauer selbst auf die Beurteilungen und Bewertungen des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums sowie auf die Studienzufriedenheit Einfluß nehmen könnte. Solche studienbedingten Veränderungen müßten sich in einem Vergleich der Anfangs- und Endsemester zeigen. Zu diesem Zwecke hätte streng genommen die gleiche Gruppe von Studierenden zu Beginn und Ende

ihres Studiums befragt werden müssen. Aus Zeitgründen war die mit einer Längsschnittuntersuchung verbundene langwierige Datenerhebung nicht möglich. Stattdessen wurden querschnittlich die Studierenden des zweiten und sechsten Semesters miteinander verglichen.

Da sich aber das Geschlecht als die für diese Untersuchung bedeutsamste intervenierende Variable erwies[1)], würde ein globaler Vergleich aller Studierenden des zweiten mit allen Studierenden des sechsten Semesters lediglich zu einem nivellierten Endresultat führen. Denn die getrennt für beide Geschlechter durchgeführten Semestervergleiche ergaben für die männlichen Studierenden kaum, für die weiblichen Studierenden hingegen eklatante Unterschiede! Werden die vorliegenden Ergebnisse betrachtet, so läßt sich weder Arbeitshypothese 3, noch Arbeitshypothese 4 beibehalten. Werden diese beiden Hypothesen jedoch miteinander kombiniert, so kann ausgesagt werden:
"Die Rückmeldungen und die Studienzufriedenheit unterscheiden sich zwischen Anfangs- und Endsemestern in Abhängigkeit vom Geschlecht der Studierenden: gegen Studienende beurteilen die weiblichen Studierenden die Vorbereitung auf das berufsbezogene Verhalten des Lehrers negativer, vermissen noch stärker praxisbezogene Studieninhalte und Lehrangebote und zeigen eine geringere Studienzufriedenheit als gegen Studienanfang. Die männlichen Studierenden der Anfangs- und Endsemester hingegen unterscheiden sich weder in ihren Rückmeldungen, noch in ihrer Studienzufriedenheit."

---

1) Vgl. Kapitel 5.4.7, S. 177 f

Im folgenden soll ein zusammenfassender Überblick über die wichtigsten Ergebnisse gegeben werden.

1. Werden nur die geschlechtsspezifischen Unterschiede betrachtet unter Ausschaltung der Semestervariablen, so zeigt sich:
   - Zwischen den männlichen und weiblichen Studierenden sowohl des zweiten als auch des sechsten Semesters traten im Hinblick auf die Rückmeldungen zum Grundstudium und auf die Studienzufriedenheit keine nennenswerten Unterschiede auf.[1)]
   - Der Vergleich aller männlichen mit allen weiblichen Studierenden brachte nur einige wenige signifikante Ergebnisse:
     Die weiblichen Studierenden kennzeichnen in höherem Maße Befürchtungen im Hinblick auf die eigene Lehrertätigkeit.[2)] Der Anteil der Studierenden mit hohen Werten auf der Skala FPI N (Emotionale Labilität) liegt deutlich höher bei der Gruppe der Frauen.[3)]

---

1) Vgl. dazu die Darstellungen der Ergebnisse zu den einzelnen Befragungsinstrumenten im 4.Kapitel

2) - Die Erwartungen bezüglich der späteren Lehrertätigkeit waren bei beiden Geschlechtern inhaltlich teilweise unterschiedlich gelagert. Die Frauen kreuzten bei den "Anfangsschwierigkeiten" (Vgl. S.126) häufiger an "Im ruhigen und selbstsicheren Auftreten vor der Klasse", auch lehnten sie das Item stärker ab "Meinen ersten praktischen Unterrichtsversuchen sehe ich ohne Sorgen entgegen". (Vgl.S.104) Dafür gaben die Männer häufiger als Anfangsschwierigkeit an "Im Verständnis für seelische Vorgänge bei den Schülern" und "Durchsetzungsfähigkeit z.B. gegenüber Behörden."
   - Alle auf Faktor 3 "Erwartung eigener Kompetenz (vs. Inkompetenz) angesichts schulischer Belastungssituationen", vgl.S.192, hoch ladenden Merkmale unterscheiden signifikant zwischen Männern und Frauen in der Richtung, daß Männer eher eigene Kompetenz, Frauen hingegen eher eigene Inkompetenz erwarten. Vgl. dazu: FPI-Werte, S.144. Polaritätenprofil II, S.132 , Item 27 u. Item 18, Tabelle 5 , S.104 f.

3) Vgl.Kap. 4.5.2, S.143 f: Darstellung der FPI-Werte

Männer und Frauen unterscheiden sich in ihren Weiterbildungsabsichten. Es planten sehr signifikant mehr männliche Studierende eine weiterführende Ausbildung, sei es in Form eines Zweit- oder Ergänzungsstudiums [1], einer Diplomprüfung in Pädagogik oder des "Dr.paed.".[2]

2. Die Vergleiche einmal der weiblichen, zum anderen der männlichen Studierenden zwischen Anfangs- und Endsemestern ergaben:
   - Während die männlichen Studierenden gegen Studienende ihr Grundstudium im Großen und Ganzen genau so beurteilen wie am Studienanfang und auch nicht unzufriedener sind, lassen die Studentinnen des sechsten im Gegensatz zu ihren Komilitoninnen im zweiten Semester eine deutliche Unzufriedenheit mit ihrem Studium [3] und eine herbe Kritik am Grundstudium erkennen. Im Mittelpunkt stehen dabei der fehlende Praxisbezug der Studieninhalte sowie die für unzureichend gehaltene Berufsvorbereitung.[4]

---

1) Die Frage "Beabsichtigen Sie, zusätzlich zu Ihrem derzeitigen Studium ein Zweit- oder Ergänzungsstudium aufzunehmen?" wurde von den männlichen Studierenden sehr signifikant stärker zustimmend beantwortet (vgl.S.60).

2) Vgl. Kap. 4.2.2, S.70 :Weiterbildungsabsichten

3) Sie beantworteten sowohl alle fünf Fragen zur Studienzufriedenheit signifikant negativer (vgl. S.61) als auch einen Teil solcher Items zum Theorie-Praxis-Bezug, die inhaltlich die Zufriedenheit mit dem Studium ansprechen.(Vgl.S.99)
   - In den Untersuchungen von Achinger, G. (1969) und Bauer, G. (1974) fand sich ebenfalls eine deutlich abnehmende Studienzufriedenheit bei den Frauen, nicht aber bei den Männern.

4) Vgl. - Items zum Theorie-Praxis-Bezug S.98 f
   - Bewertung der globalen Berufsvorbereitung S.114
   - Bewertung der Eigenschaften und Verhaltensweisen, die für den Lehrerberuf von Bedeutung sind, S.110

- Ferner lag ein hier sehr vorsichtig zu interpretierender Hinweis dafür vor, daß möglicherweise die männlichen Studierenden im Laufe ihres Studiums an "Emotionaler Stabilität" und Ausgeglichenheit dazu gewonnen haben könnten, nicht jedoch die weiblichen Studierenden.[1)]

Die Gruppenvergleiche zwischen männlichen und weiblichen Studierenden mit und ohne Berücksichtigung der Semestervariablen (vgl. oben) weisen darauf hin, daß die Variable "Studiendauer" nur bei den Frauen, nicht jedoch bei den Männern von Bedeutung für die Beurteilung und Bewertung des Grundstudiums und für die Studienzufriedenheit ist.

Aus den vorliegenden Befunden läßt sich ableiten, daß männliche und weibliche Studierende das erziehungswissenschaftliche Grundstudium offensichtlich anders erleben und verarbeiten.

6.4.2 Diskussion

Die Ergebnisse bestätigen die Befunde empirischer Untersuchungen, die darauf hinweisen, daß das Hochschulstudium im allgemeinen[2)] und das Studium an

1) Vgl. Kap. 4.5.2, S.143; ferner Beckmann, D. u.a. (1972)

2) Vgl. Beckmann, D. u.a. (1972)

der Pädagogischen Hochschule im besonderen[1] für männliche und weibliche Studierende unterschiedliche Konsequenzen hat. Für diesen "differentiellen Effekt" des Studiums bieten die vorliegenden Untersuchungsergebnisse zwei Interpretationsansätze:

- zum einen in der für beide Geschlechter unterschiedlichen psychischen Situation bei Antritt und während des Studiums,
- zum anderen in den sich unterscheidenden Berufs- und Zukunftsperspektiven.[2]

Das Studium dürfte für einen Teil der weiblichen Studierenden mit größeren psychischen Belastungen verbunden sein als für den Durchschnitt der männlichen Studierenden.[3]

---

1) Vgl. Koch, J.J. (1972), der in seiner Untersuchung zu Lehrereinstellungen ebenfalls auf diese Besonderheit stieß, daß sich das Studium an der Pädagogischen Hochschule für beide Geschlechter in verschied enartiger Weise auszuwirken scheint. Dieser "differentielle Effekt" des Hochschulbesuches (S.111) - hier allerdings bezogen auf den Einstellungswandel - sei für das Studium an der Pädagogischen Hochschule bzw. für angehende Lehrer gerade zu charakteristisch.

2) Beide Momente werfen die vielschichtige Problematik der geschlechtsspezifischen Sozialisation auf. Hier kann insbesondere auf ein Übersichtsreferat verwiesen werden, in dem die bisher vorliegenden empirischen Ergebnisse und Forschungsansätze referiert werden, Lehr, U. (1972).

3) - Vgl. Kap. 4.5.2, S.140 und Kap. 6.5.1, S.226
- Vgl. dazu auch Goldschmidt, D. in Ziolko (1969), S.55: "Vor allem haben es Mädchen in der Männerwelt der Hochschulen - auch noch in der mildesten Form der Pädagogischen Hochschulen - ... schwer, sich zu behaupten."
- Vgl. ferner Bouchal, R. und Jaros, M. in Ziolko (1969), S. 188 f: "Bei den Frauen kam (im Verlauf des Studiums) eine Neurotisation zwei-bis dreimal häufiger vor als bei den Männern, was bei der Feminisation der medizinischen Fakultäten in der Tschechoslowakei von großer Bedeutung ist."

Diese größere psychische Belastetheit findet vermutlich in den bei einer Gruppe der Frauen negativeren berufsbezogenen Zukunftserwartungen, die sich als größere Furcht vor Inkompetenz in schulischen Belastungssituationen äußern, Niederschlag.[1)]

Aber auch die unmittelbar mit den Berufsplänen im Zusammenhang stehende Zukunftsperspektive stellt sich für männliche und weibliche Studierende unterschiedlich dar. Denn auf dem Hintergrund ihrer Weiterbildungspläne scheint das Lehrerstudium für die Männer stärker nur Durchgangsstadium zu einem weiteren Berufsziel zu sein,[2)] für einen großen Teil der Frauen hingegen meist einzige Berufsausbildung,[3)] es sei denn, es wird noch ein Ergänzungsstudium zur Realschullehrerin geplant.[4)]

Es wird angenommen, daß die unterschiedlichen langfristigen Berufsperspektiven sowie die verschieden gelagerten Erwartungen bezüglich der eigenen Lehrertätigkeit wesentliche Bedingungen für den "differentiellen Effekt" des Studiums im Hinblick auf Beurteilungen und Bewertungen des Praxisbezuges und der Berufsvorbereitung bilden.

---

1) Vgl. Kap. 6.5.1, S. 226

2) Vgl. dazu Stiegler, R. (1976), S. 39; Thomas, H. (1972), S. 36

3) Hier nicht befragt, aber Ergebnis anderer Untersuchungen ist, daß die Perspektive einer befristeten beruflichen Tätigkeit, verbunden mit geringeren Aufstiegsplänen und -erwartungen für Lehrerstudentinnen bestimmend sei.
Vgl. Horn, H. (1968); Zinnecker, J. (1970).

4) Dieses Berufsziel nämlich geben männliche und weibliche Studierende gleich häufig an. Bei dieser Diskussion interessiert vor allem der signifikante globale Unterschied, der sich auf die insgesamt seltener geäußerten Weiterbildungspläne bei den weiblichen im Vergleich zu den männlichen Studierenden bezieht, vgl. Kap. 4.2.2.2, S. 69 f.

H ä n s e l [1] weist darauf hin, daß für die Studierenden in der zweiten Hälfte des Studiums eine Vorwegnahme der Praxiskonfrontation, die zu einer zunehmenden Verunsicherung führe, charakteristisch sei.

Aufgrund der hier vorliegenden Untersuchungsergebnisse scheint diese Vorwegnahme der Praxiskonfrontation eher für die weiblichen als für die männlichen Studierenden kennzeichnend zu sein. Ausschlaggebend dafür dürfte die inhaltlich anders gelagerte Zukunftsperspektive der Frauen sein, die einerseits zu einem größeren Teil als die Männer nach Abschluß des Studiums tatsächlich mit dem Lehrerberuf konfrontiert werden und die andererseits größere Befürchtungen bezüglich schulischer Belastungssituationen hegen. Diese beiden Momente führen vermutlich bei den Studentinnen schon in der zweiten Hälfte des Studiums zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit der künftigen Lehrertätigkeit, wodurch die Gesichtspunkte des Praxisbezuges und der Berufsvorbereitung durch das Studium deutlicher in den Mittelpunkt rücken und mögliche Ausbildungsdefizite klarer registriert werden dürften.

---

1) Hänsel, D. (1975), S. 40, 43, 55, in ihrer Interpretation der Untersuchungen von Koch; Hoyos und Cohen, die sich auf die Einstellungsveränderungen während des Studiums beziehen.

6.5 Die Persönlichkeitsdimension "Neurotizismus" in ihrem Zusammenhang zu Studienzufriedenheit und Rückmeldungen

6.5.1 Beantwortung der Arbeitshypothese 5

Da bei einer nicht unbedeutenden Anzahl der Studierenden an den Hochschulen mit psychischen Störungen und Studienproblemen verschiedenster Art zu rechnen ist[1], darf bei einer Untersuchung über studentische Rückmeldungen zum Theorie-Praxis-Bezug im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium dieses Problem nicht ausgeklammert werden. Denn die im Rahmen des Lehrerstudiums bisher weitgehend ungelöste Theorie-Praxis-Problematik (vgl. Kap. 1), die von den Studierenden individuell erfahren, verarbeitet, aber auch gelöst werden muß, stellt selbst möglicherweise ein wesentliches Element der emotionalen Schwierigkeiten der Studierenden dar.[2] Andererseits wird diese objektive Studiensituation stets nur auf dem Hintergrund der

---

1) Nach Angaben der Arbeitsgemeinschaft der Studienberater des Landes Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 1972 brauchen zehn bis fünfzehn Prozent der Studenten therapeutische Hilfe und zwei bis dreimal so viele eingehende Beratung (zit. aus "Psychologie heute" 1/77, Birtsch, V. u. Kämmerer, A.: "Studieren ist heute kein reines Vergnügen mehr", S. 34 - 38).

2) Goldschmidt, D. (1969): "bei der überwiegenden Mehrheit der hier im weitesten Sinne als gestört bezeichneten Studenten (darf) die objektive Studiensituation nicht nur als äußere Bedingung ihrer Schwierigkeiten angesehen werden, sondern (stellt) selbst ein wesentliches Moment der Schwierigkeiten (dar). Sie ist meist eine Situation von erheblichem Stress im allgemeinen Sinne länger währender großer psychischer Belastung." S. 54.

Persönlichkeit des einzelnen Studenten erlebt, gedeutet und beurteilt.

Im Zusammenhang mit der Fragestellung dieser Untersuchung sollte überprüft werden, welche Bedeutung den Persönlichkeitsmerkmalen und hier speziell der Dimension "Neurotizismus"[1] bei der Beurteilung und Bewertung der Berufsvorbereitung durch das Grundstudium zukommt. Daneben interessierte der Gesichtspunkt, in welchem Ausmaß die Studienzufriedenheit mit der psychischen Situation der Studierenden in Beziehung steht. Auf dieses Untersuchungsanliegen bezieht sich die Arbeitshypothese: "Es bestehen bedeutsame Zusammenhänge zwischen "Neurotizismus" und einer negativeren Bewertung der Vorbereitung auf das berufsbezogene Verhalten des Lehrers durch das erziehungswissenschaftliche Grundstudium sowie einer geringeren Studienzufriedenheit."

---

1) Die Variable "Neurotizismus" meint hier die anhand des Freiburger Persönlichkeitsinventars gemessene Dimension FPI N (Emotionale Labilität) (vgl. Kap. 4.1, S. 53 f und 4.5.1, S. 139 f). Die Zusammenhänge zwischen FPI N und den Daten der Befragungsinstrumente wurden über paarweise Mittelwertvergleiche und über Korrelationsberechnungen überprüft. Entsprechend der Konstruktion der Skala FPI N aus Items der übrigen FPI-Skalen (vgl. Handanweisung zum FPI, S. 25) kovariieren mit den signifikanten Beziehungen zwischen FPI N und den Daten der Befragungsinstrumente stets auch eine oder mehrere FPI-Skalen. Somit gehen in die hier dargestellten Zusammenhänge - sofern sich diese aus den Korrelationsberechnungen ableiten - meist auch noch andere Persönlichkeitsmerkmale mit ein, die mit der Dimension FPI N in enger Beziehung stehen. Dies sind besonders FPI 1 (Nervosität), FPI 3 (Depressivität) und in geringerem Maße auch FPI 4 (Erregbarkeit) und FPI 8 (Gehemmtheit). (Vgl. Handanweisung zum FPI, S. 39, Faktorenanalyse der FPI-Skalen).

Die in der Arbeitshypothese formulierten Annahmen können aufgrund der vorliegenden Ergebnisse nicht beibehalten werden.

Es ergaben sich Beziehungen zwischen "Neurotizismus" und

- Erwartungen eigener Inkompetenz angesichts schulischer (Belastungs-)Situationen,[1)]
- einer antizipierten negativeren Gefühlslage als Lehrer,[2)]
- einer geringeren Zufriedenheit mit dem gewählten Studienfach,[3)]
- einer stärkeren Kritik am Grundstudium.[4)]

Die hier dargestellten Befunde kennzeichnen jedoch überwiegend nur die weiblichen Studierenden!

Für beide Geschlechter sind lediglich die Beziehungen zwischen "Neurotizismus" und den mit der Lehrertätigkeit verbundenen Erwartungen charakteristisch, und zwar in der Richtung, daß Studierende mit hohen Neurotizismus-Werten im Hinblick auf ihre zukünftige Lehrertätigkeit eher Inkompetenz befürchten und eine negativere Gefühlslage als Lehrer antizipieren.

---

1) Vgl. Kap. 5.5.2, S.184f: Faktor 3 "Erwartungen eigener Kompetenz vs. Inkompetenz angesichts schulischer (Belastungs-)Situationen".
Vgl. Kap. 5.4.4, S.170, Item 27 und Item 18.
Vgl. Kap. 4.4.1.2.2, S.127, "Anfangsschwierigkeiten".

2) Vgl. Kap. 4.4.2.2.2.3, S.133f und Kap. 5.4.5, S.173 : Polaritätenprofil II

3) Vgl. Kap. 4.2.1, S.62f: Fragen zur Studienzufriedenheit und -wahl; es ergaben sich signifikante Zusammenhänge für die Frauen!

4) Vgl. Kap. 4.3.4.2.2, S.99f: Items zum Theorie-Praxis-Bezug, es ergaben sich vor allem signifikante Zusammenhänge für die Frauen!
Vgl. Kap. 4.3.6.2, S.114: Einschätzung der globalen Berufsvorbereitung, es ergaben sich lediglich signifikante Zusammenhänge für die Frauen!

Die Dimension "Neurotizismus" geht in dieser Untersuchung somit besonders mit den Zukunftserwartungen der Studierenden, die sich auf die eigene Lehrertätigkeit beziehen, einher.
Im Hinblick auf die Bewertung der Berufsvorbereitung durch das Grundstudium spielt die Dimension "Neurotizismus" jedoch eine untergeordnete Rolle.[1)]

6.5.2 Diskussion

Das Schwergewicht der Diskussion sei im folgenden nicht auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede, die ein Schlaglicht auf die für einen Teil der weiblichen Studierenden belastendere Situation des Hochschulstudiums werfen, gelegt (vgl. Kap. 6.4); vielmehr soll die sich hier stellende Frage nach den durch das Lehrerstudium zu vermittelnden Qualifikationen und Hilfen für jene Studierenden, die Befürchtungen hinsichtlich ihrer späteren Lehrertätigkeit zeigen, erörtert werden.

Die Furcht vor Inkompetenz angesichts schulischer Situationen sowie die erwartete negativere Gefühlslage als Lehrer deuten darauf hin, daß sich Studierende mit hohen und geringen Neurotizismus-Werten dadurch unterscheiden, wie sie sich hinsichtlich ihrer Fähigkeiten bewerten und welche Eigenschaften sie sich zuschreiben. Solch eine Selbstbewertung und Selbst-Zuschreibung von Fähigkeiten und Eigen-

---

1) Vgl. Kap. 5.4.2, S.107fund Kap. 5.6, S.196: persönlichkeitsspezifischen Beurteilungstendenzen kommt insgesamt im Hinblick auf die Bewertung der Berufsvorbereitung nur eine geringe Bedeutung zu.

schaften verweist auf das Selbstkonzept der Studierenden.
Auf dem Hintergrund des Konstruktes "Selbstkonzept" sollen anschließend die vorliegenden Ergebnisse interpretiert und die sich für die Lehrerausbildung ergebenden Konsequenzen diskutiert werden.

Da die anhand des Polaritätenprofils II (Zur antizipierten Gefühlslage als Lehrer) gewonnenen Ergebnisse in hohem korrelativen Zusammenhang zu der Dimension "Neurotizismus" stehen[2], sei dieser Indikator als ein bedeutsamer Hinweis für das Selbstkonzept der Studierenden interpretiert.[3]

---

1) Der Begriff des "Selbstkonzeptes" bezieht sich auf das "Insgesamt von Einstellungen, Urteilen und Werthaltungen eines Individuums bezüglich seiner Fähigkeiten und Eigenschaften. Das Selbstkonzept beinhaltet sowohl die Wahrnehmung dieser Variablen des Selbst als auch deren Bewertung", aus: Lexikon der Psychologie, (Hrsg.) Arnold, W. und Eysenck, H.-J. und Meili, R., Freiburg i. Br. 1976, Stichwort "Selbstkonzept".
Der Begriff spielt eine besondere Rolle in der von C.Rogers begründeten klient-zentrierten Psychotherapie.

2) Vgl. Kap. 5.4.5, S. 173 f

3) Gemäß der Instruktion gibt das Polaritätenprofil sicherlich die antizipierte Gefühlslage als Lehrer wieder. Doch Grundlage für solch eine Antizipation dürfte weitgehend die gegenwärtige emotionale Befindlichkeit sein, für deren Wahrnehmung und Bewertung das Selbstkonzept eine ausschlaggebende Rolle spielt.
Es wird angenommen, daß die Bewertung der 16 Eigenschaftspaare des Polaritätenprofils im Hinblick auf die antizipierte emotionale Befindlichkeit als Lehrer auf dem Hintergrund des Selbstkonzeptes erfolgt. Die für die verschiedenen Untersuchungsgruppen aufgefundenen signifikanten Differenzen hinsichtlich der bewerteten Eigenschaften dieses Polaritätenprofils lassen unter diesem Gesichtspunkt Rückschlüsse auf die voneinander abweichenden Selbstkonzepte zu.

Unter diesem Gesichtspunkt dürften besonders die Bewertungen der einzelnen Polaritäten in Richtung der Eigenschaften vorgenommen worden sein, die auch im Selbstkonzept einen besonderen Stellenwert haben. So dominieren beispielsweise bei den Studierenden mit hohen Neurotizismus-Werten Bewertungen der Eigenschaften in Richtung "schwach", "gehemmt", "verkrampft", "selbstunsicher" und "ängstlich".[1] Diese Eigenschaften sagen nun nicht nur etwas über die von den Studierenden antizipierte Gefühlslage als Lehrer aus, sondern auch darüber, wie sie ihr "Selbst" wahrnehmen und beschreiben.[2]

Das Selbstkonzept hat aber nicht nur eine wichtige Bedeutung für die Selbstwahrnehmung und Selbstzuschreibung bestimmter Eigenschaften und Fähigkeiten, sondern es hat auch eine wesentliche Funktion in der Verhaltenssteuerung eines Individuums. Denn es werden bevorzugt jene Verhaltensweisen angestrebt, die im Einklang mit dem Selbstkonzept stehen.[3] Ein Selbstkonzept mit Eigenschaftszuschreibungen wie "gehemmt", "ängstlich", "selbstunsicher", "verkrampft" und einer geringen Bewertung eigener Fähigkeiten wird auch Verhaltensweisen wie Selbstunsicherheit, Gehemmtheit und Ängstlichkeit begünstigen.[4]

---

1) Vgl. Kap. 4.4.2.2.2.3, S. 113 ff

2) So betrachtet, handelt es sich bei der Bewertung der 16 Eigenschaftspaare auch wesentlich um eine Beschreibung der eigenen Gefühlslage, die gemäß der Instruktion in die Zukunft verlegt wird.

3) Rogers, C., zit. aus Minsel (1974), S.21 "These XII: Die vom Organismus angenommenen Verhaltensweisen sind meistens diejenigen, welche mit dem Konzept vom Selbst übereinstimmen."

4) In diesem Zusammenhang sei auch an die unter dem Begriff der"self-fulfilling-prophecy" zusammengefaßte Problematik erinnert.

Das Selbstkonzept des Studierenden dürfte somit unmittelbare Konsequenzen für sein späteres Verhalten als Lehrer haben. Ist es partiell zumindest durch Zuschreibung solcher Eigenschaften wie "verkrampft", "unsicher", "gehemmt" sowie durch geringes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten charakterisiert, so liegt die Gefahr nicht adäquater Lehrerverhaltensweisen auf der Hand, sofern nicht während des Studiums oder spätestens in der Referendarzeit eine Änderung des Selbstkonzeptes erfolgt.[1)]

Wie nun aber die Ergebnisse zumindest für die weiblichen Studierenden zeigen[2)], erfolgt eine derartige "Revision" des Selbstkonzeptes im Laufe des Studiums bei der Mehrzahl nicht - im Gegenteil: Gegen Studienende sind die Zukunftserwartungen eher noch ein wenig negativer als zu Studienbeginn.

---

1) Eine Änderung des Selbstkonzeptes steht im Mittelpunkt zahlreicher psychotherapeutischer Richtungen; der therapeutische Effekt des psychologischen Gespräches besteht letztlich darin, daß die Klienten im Verlauf der Therapie das fehleingeschätzte Selbstbild korrigieren und so eine persönliche und soziale Harmonie erleichtert wird. Eine solche Veränderung des Selbstkonzeptes begünstigt mit diesem übereinstimmende Verhaltensänderungen. Diese Annahmen werden aufgrund der zur klientzentrierten Therapie vorliegenden empirischen Ergebnisse nahegelegt.-Vgl. Minsel, W.-R. (1974), S. 83-104.- Erwartete und empirisch bestätigte Veränderungen von Klienten nach einer Gesprächstherapie: - Entzerrung der Wahrnehmungsprozesse beim Klienten, - eine Verminderung von psychischen Störungen, - eine veränderte soziale Anpassung beim Klienten, die einhergeht mit einer Steigerung des Selbstwertgefühls, der Selbstakzeptierung und der Akzeptierung anderer Personen (S.84).

2) Vgl. Polaritätenprofil II, S. 131

Für die Lehrerausbildung sind folgende Schlußfolgerungen zu ziehen:
Während bisher weitgehend die verbale Vermittlung abstrakten Wissens dominiert, legen diese Ergebnisse und Überlegungen die Bedeutung einer Ausbildung nahe, die die gesamte Persönlichkeit des Studierenden miteinbezieht. Ein negatives Selbstkonzept, mangelndes Selbstvertrauen, Furcht vor Inkompetenz als Lehrer angesichts schulischer Situationen u.ä. stellen kein privates Problem dar, mit dem diese Studierenden "nun einmal alleine fertig zu werden haben".
Denn wird die Notwendigkeit nicht berücksichtigt, im Rahmen des Lehrerstudiums auch gezielt die Ängste und Schwierigkeiten der Studierenden mit anzusprechen, so ergeben sich letztlich die gleichen, wenn nicht sogar noch weitreichendere Folgen als bei einer unzureichenden Kenntnisvermittlung, zeigen sich doch Ausbildungsmängel als unmittelbare Verhaltenskonsequenzen in der konkreten Unterrichtspraxis, in der Lehrer-Schüler-Interaktion.

Erst wenn sich der Studierende als der zukünftige Lehrer über möglicherweise vorliegende Fehleinschätzungen seiner selbst und Verzerrungen in Wahrnehmung und Beurteilung anderer Menschen, über unangemessene Erwartungshaltungen, die seine zwischenmenschlichen Beziehungen belasten, klar geworden ist, sind die Voraussetzungen für ein partnerschaftliches Lehrerverhalten geschaffen.

Das Reflektieren über die Bedeutung der eigenen Persönlichkeit in der Lehrer-Schüler-Interaktion bis hin zu einer Revision oder Modifikation des Selbstkonzeptes sollte als ein wesentliches Ausbildungsziel in das Lehrerstudium integriert werden. Demzufolge sollten Formen von Lehrveranstaltungen wie "Therapeutische Gesprächsgruppen, in denen studentische Probleme und Schwierigkeiten im Mittelpunkt stehen" im Veranstaltungsangebot ausgebaut werden.

Der hier diskutierte Zusammenhang zwischen "Neurotizismus" und berufsbezogenen Zukunftserwartungen weist auf die Bedeutung der psychohygienischen bzw. auch psychotherapeutischen Aufgaben des Lehrerstudiums hin. Eine, wie bisher, lediglich auf Kenntnisvermittlung abzielende Lehrerausbildung ist als unzureichend anzusehen, wenn als Maßstab die Vorbereitung auf das berufliche Handeln des Lehrers angelegt wird.

7. Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Anliegen dieser Untersuchung bestand vorrangig darin, Rückmeldungen von Studierenden einer Pädagogischen Hochschule über die Vorbereitung auf das berufliche Handeln des Lehrers durch das erziehungswissenschaftliche Grundstudium in Form einer schriftlich durchgeführten Befragung einzuholen.

Die sich auf die fünf Arbeitshypothesen beziehenden wesentlichen Ergebnisse seien im folgenden noch einmal kurz zusammengefaßt:

- Die Vorbereitung auf das berufliche Handeln des Lehrers durch das erziehungswissenschaftliche Grundstudium wird von den Studierenden insgesamt als nur "schwach befriedigend" bewertet. Werden die Aufgabenbereiche des Lehrers "Erziehen, Lehren, Beraten, Beurteilen" betrachtet, so wird am günstigsten die Ausbildung auf das "Lehren" und am wenigsten günstig auf die Erziehung und Unterrichtung "problematischer" Schüler beurteilt.
  Das Grundstudium wird besonders als "theoriebezogen" charakterisiert. Der Praxisbezug wird als nur wenig realisiert erachtet. Als bedeutsame Gesichtspunkte für eine wünschenswerte Berufsvorbereitung werden hingegen zum einen gerade die Orientierung der Studieninhalte an der Schulwirklichkeit und zum anderen Lehrveranstaltungen, in denen die Studierenden eigenverantwortlich bei Planung und Durchführung mitarbeiten können, hervorgehoben.
  Wie anhand der studentischen Rückmeldungen zu erschließen ist, weichen der erlebte "Ist-Zustand" und der gewünschte "Soll-Zustand" des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums erheblich voneinander ab.

Dies zeigt sich beispielsweise auch an den von den Studierenden bevorzugten und von der Hochschule tatsächlich angebotenen Formen von Lehrveranstaltungen.

Bei der Beurteilung der Berufsvorbereitung durch das Grundstudium kommt persönlichkeitsspezifischen Betrachtungsweisen nur eine untergeordnete Bedeutung zu. Dies dürfte auf die objektive Studiensituation mit ihrem von den Studierenden klar erkannten Ausbildungsdefizit verweisen.

Trotz aller Kritik an dem nur unzureichenden Praxisbezug ist die Mehrzahl der Studierenden mit ihrem Lehrerstudium durchaus nicht unzufrieden.

- Die Studienzufriedenheit spielt eine wichtige Rolle bei der Bewertung und Beurteilung des Grundstudiums sowie im Hinblick auf die mit der eigenen Lehrertätigkeit verbundenen Erwartungen. Dabei können zwei globale Aspekte der Studienzufriedenheit voneinander unterschieden werden: zum einen eine "instrumentelle" Sicht der Berufsvorbereitung, bei der die Qualifizierung zur Übernahme von Verantwortung im späteren Beruf im Vordergrund steht, und zum anderen "persönlichkeitsspezifische" Reaktionsweisen, die sich auf die berufsbezogenen Zukunftserwartungen beziehen.

- Das Geschlecht stellt die für diese Untersuchung bedeutsamste intervenierende Variable dar. Während die Männer das Grundstudium im zweiten und im sechsten Semester ähnlich beurteilen und bewerten, weichen die Frauen in ihrem Rückmeldungen erheblich voneinander ab. Gegen Studienende sind sie wesentlich unzufriedener und üben noch stärker Kritik, wobei der fehlende Praxisbezug und die nur unzureichende Berufsvorbereitung dominieren. Ferner liegen

deutliche Hinweise dafür vor, daß ein größerer Teil der weiblichen als der männlichen Studierenden das Studium als belastend empfindet.

- Die Persönlichkeitsdimension "Neurotizismus" steht besonders mit den berufsbezogenen Zukunftserwartungen der Studierenden im Zusammenhang. Studierende mit hohen Neurotizismus-Werten befürchten eher Inkompetenz in schulischen (Belastungs-)Situationen und antizipieren eine negativere Gefühlslage als Lehrer. Die Geschlechtsvariable erweist sich auch hier von besonderer Bedeutung. Für die weiblichen Studierenden ergeben sich vielfältigere und engere Beziehungen zwischen der Dimension "Neurotizismus" und weiteren Merkmalen dieser Untersuchung als für die männlichen Studierenden.

L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s

Achinger, G.: Das Studium des Lehrers. Berlin 1969

Albrecht, Th.: Berufsbezogenes Lehrerstudium? Westermanns Pädagogische Beiträge, 1973, 4, S. 226 - 228

Andriessens, P. u. Voigt, E.: Studienbeginn und Studienverlauf im Urteil der Examenskandidaten des Sommersemesters 1968 an der Pädagogischen Hochschule Göttingen. Zeitschrift für Pädagogik, 8.Beiheft. Weinheim 1969

Anger, H.: Befragung und Erhebung. In: Handbuch der Psychologie, Band 7. Göttingen 1969, S. 567 - 617

Arnold, W., Eysenck, H.-J. u. Meili, R.: Lexikon der Psychologie. Freiburg 1976

Bauer, G.: Schul- und berufsbezogene Einstellungen und Einstellungsänderungen bei Studierenden der Pädagogik und Lehramtsanwärtern. Diss.paed. Dortmund 1974 (Ms)

Bauer, G., Schaumann, F., Seifert, R.: Gesamthochschule - auch ein psychologisches Problem? (1.Teil) Zeitschrift für Pädagogik, 22. Jg., 1976, Nr.3, S. 427 - 444

Bauer, G., Schaumann, F., Seifert, R.: Gesamthochschule - auch ein psychologisches Problem? (2.Teil) Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 4, 1976, S. 755 - 778

Becker, E.: Berufsorientierung. Zur Kritik einer populären Reformforderung. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Heft 35. Hamburg : Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, 1975, S. 88 - 104

Beckmann, D., Moeller, M.L., Richter, H.-E., Scheer, J.W.: Studenten. Urteile über sich selbst, über ihre Arbeit und über die Universität. Frankfurt 1972

Beckmann, H.-K.: Lehrerseminar, Akademie, Hochschule. Weinheim 1968 (b)

Beckmann, H.-K. (Hrsg.): Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerausbildung. Weinheim 1968 (a)

Beckmann, H.-K.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerausbildung. In: Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration, Beckmann, H.-K. (Hrsg.). Zeitschrift für Pädagogik, 10. Beiheft, 1971, S. 167 - 177

Behrendt, J.-P.: Die Anfangssituation bei Dienstantritt. In: Zur Zweiten Phase der Lehrerausbildung. Chiout, H. u. Quehl, H. (Hrsg.). Frankfurt 1964, S. 35 - 37

Bergler, R. u. Six, B.: Stereotype und Vorurteile. In: Handbuch der Psychologie, Band 7. Göttingen 1972, S. 1371 - 1432

Bergler, R. (Hrsg.): Das Eindrucksdifferential. Bern 1975

Birtsch, V. u. Kämmerer, A.: Studieren ist heute kein reines Vergnügen mehr. In: Psychologie heute, Heft 1, 1977. Weinheim, S. 34 - 38

Bokelmann: Zur Planung des Pädagogikstudiums. In: Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrerberuf. Bokelmann und Scheuerl (Hrsg.). Heidelberg 1970

Bouchal, R. u. Jaros, M.: Longitudinal-Forschung des Neurotizismus bei Medizinstudenten. In: Ziolko, H,-U. (Hrsg.), Psychische Störungen bei Studenten. Stuttgart 1969

Breunig, W.: Der Stellenwert der Psychologie in der ersten und zweiten Phase des Lehrerstudiums. In: Pfister, H.-J. (Hrsg.), Aspekte der Pädagogischen Psychologie. Heidelberg 1972, S. 93 - 127

Brunner, R.: Lehrertraining: Grundlagen, Verfahren, Ergebnisse. Beihefte der Zeitschrift Psychologie in Erziehung und Unterricht, Lückert, H.D., Nickel, H., Tausch, A.M. (Hrsg.). München 1976

Christiani, R.: Lehrerausbildung - einphasig oder zweiphasig. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft. Essen 1974

Clauß, G. u. Ebner, H.: Grundlagen der Statistik. Zürich 1975

Combe, A. u. Rieß, F.: Lernzieltaxonomie und Projektstudium. In: Bildung und Erziehung, 25.Jg., H.1. Stuttgart 1972, S. 56 - 69

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1973

Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 17, Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung, Hanssler,B. (Hrsg). Stuttgart 1971

Disse, G.: Die Einstellung von Studierenden der Pädagogik zu Lehrerstudium und Lehrerberuf. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Zulassungsarbeit zur Ersten Staatsprüfung, Pädagogische Hochschule Dortmund 1976

Eysenck, H.-J. u. Rachmann, S.: Neurosen- Ursachen und Heilmethoden. Berlin 1967

Fahrenberg, J. u. Selg, H.: Das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI), Handanweisung. Göttingen 1970

Fischer, L.: Dimensionen und Determinanten der Arbeitszufriedenheit. Ein Versuch zur Entwicklung einer deutschen Job Satisfaction Skala. Diplomarbeit (unveröff.) angefertigt im Sozialwissenschaftlichen Institut der Universität zu Köln, Wintersemester 1970/71

Frech, H.-W.: Die Fachsozialisation als Bestimmungsfaktor des Handlungsspielraums von Lehrern. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 33, Hamburg: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, 1974

Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbeck bei Hamburg 1973

Fürntratt, E.: Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in Faktorenanalysen psychologischer Daten. Diagnostica 1969, S. 62 - 74

Goldschmidt, D.: Die objektive Studiensituation der Studierenden in der Bundesrepublik als eine Stress-Situation. In: Ziolko, H.U. (Hrsg.), Psychische Störungen bei Studenten. Stuttgart 1969

Grell, J.: Die sogenannte Erfahrung. In: betrifft erziehung, 8/1970, S. 17

Händle, Ch.: Lehrerausbildung und Berufspraxis. Weinheim 1972

Hänsel, D.: Die Anpassung des Lehrers. Zur Sozialisation in der Berufspraxis. Weinheim 1975

Hassenstein, B.: Überlegungen und Empfehlungen zur Ausbildung der Grund-, Haupt- und Realschullehrer. In: Hanssler, B. (Hrsg.), Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 17, Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Stuttgart 1971

Herz, O.: Gruppenbericht: Lehrer. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 33, Hamburg: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, 1974, S. 128 - 135

Herz, O. u. Huber, L.: Praxisbezug im Studium. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 35, Hamburg: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, 1975, S. 5 - 67

Heß, G.: Motive zur Aufnahme eines Pädagogik-Studiums. Eine Befragung von Studierenden des 2. und 6. Semesters an der Pädagogischen Hochschule Ruhr. Zulassungsarbeit zur Ersten Staatsprüfung (unveröff.). Pädagogische Hochschule Dortmund 1976

Horn, H.: Volksschullehrernachwuchs - Untersuchungen zur Quantität und Qualität. Weinheim 1968

Hofstätter, P. u. Wendt, D.: Quantitative Methoden der Psychologie. München 1967

Huber, L.: Fragen der Hochschuldidaktik an eine Berufsforschung im Bereich Lehrerausbildungen. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 32, Hamburg: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, 1974, S. 142 - 150

Jenne, M., Krüger, M., Müller-Plantenberg, U.: Student im Studium. Stuttgart 1969

Keil, W. u. Piontkowski, U.: Strukturen und Prozesse im Hochschulunterricht. Weinheim 1973

Klink, J.-G.: Klasse H 7 e.Aufzeichnungen aus dem Schulalltag. Bad Heilbrunn 1974

Koch, J.J.: Lehrer- Studium und Beruf. Ulm 1972

Kornadt, H.J.: Vorwort zu Meister, H., Lehrmethoden, Lernerfolge und Lernvoraussetzungen bei Studenten. Düsseldorf 1974

Kratzsch, E.H., Vathke, W., Bertlein, H.: Studien zur Soziologie des Volksschullehrers. Weinheim 1967

Krumm, V. u. Vollmer, D.: Einstellung zukünftiger Gymnasiallehrer zur Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau, 24, 1970, S. 441 - 556

Krumm, V.: Die Prüfung der Lehrbefähigung. In: betrifft: erziehung, Nr. 2, 1970, S. 22 - 28

Kudera, W. u. Graeßner, D.E.: Projekt : Hochschuldidaktik. Hannover 1974

Lehr, U.: Das Problem der Sozialisation geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen. In: Handbuch der Psychologie, Band 7. Göttingen 1972, S. 886 - 954

Lersch, R.: Theoretische Praxis oder praktische Theorie? Zeitschrift für Pädagogik, 21.Jg., Nr. 1, 1975, S. 107 - 120

Minsel, W.-R.: Praxis der Gesprächspsychotherapie. Wien 1974

Müller, H.A.: Anfangsschwierigkeiten des Volksschullehrers. In: Die Deutsche Schule, 25.Jg., Hannover 1960, S. 348 ff

Müller, P.: Dokumentation zur Lehrerbildung. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Studien und Berichte 22. Berlin 1971

Neef, W.: Berufspraxisbezug und Hochschulstruktur. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 34, Hamburg: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, 1974

Nickel, H.: Probleme und Schwierigkeiten der Verwirklichung eines nicht-autoritären Lehrerverhaltens. In: Nickel, H. u. Langhorst, E. (Hrsg.) Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie. Bern 1973, S. 103 - 122

Niemann, H.J.: Der Lehrer und sein Beruf. Weinheim 1970

Paschen, H.: Vorwort zu Bildung und Erziehung, 25.Jg., Heft 1, 1972, S. 1 - 2

Pawlik, K.: Dimensionen des Verhaltens. Bern 1968

Piezunka, H.: Stud.paed. in Retrospektive. In: Allgemeiner Schulanzeiger 5, Nr. 3, 1971, S. 116 - 118

Preuss-Lausitz, E.: Soziologische Aspekte psychischer Belastungen bei Studienanfängern und Folgerungen für eine psycho-analytisch orientierte Hochschul-Psychiatrie.In: Ziolko, H.U. (Hrsg.), Psychische Störungen bei Studenten. Stuttgart 1969

Revensdorf, D.: Lehrbuch der Faktorenanalyse. Stuttgart 1976

Roeder, P.M.: Institutionalisierte Erziehung und Bildung als Thema des pädagogischen Kernstudiums. In: Das Kernstudium der Erziehungswissenschaften. Hrsg. von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim 1968, S. 50 ff

Roth, W.: Lehrerausbildung und schulische Praxis. In: Die Deutsche Schule, Heft 10, 1972 (a), S. 632 - 637

Schaumann, F.: Beziehungen zwischen der Beurteilung sozialer Asekte der Studiensituation und ausgewählten Persönlichkeitsmerkmalen. Diss.paed. Dortmund 1974 (Ms)

Scheuch, E.K.: Das Interview als Instrument der Forschung. In: König, R. (Hrsg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung. Stuttgart 1962, S. 136 - 196

Schmidt, R.: Einstellung zum Studium bei Studienanfängern und Examenskandidaten, Diplomarbeit, Pädagogische Hochschule Dortmund 1976

Scholz, G.: Studium und Beruf in der Sicht der Erstsemestrigen. Ergebnisse einer Befragung aus der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abt. Aachen. In: Welt der Schule - Hauptschule, 25, (1972 a), S. 241 - 245

Seemann, H.R.: Die Schulpraxis in der Lehrerbildung. Weinheim 1964

Seiffert, H.: Hochschuldidaktik und Hochschulpolitik. Neuwied 1969

Siegel, S.: Nonparametric Statistics for the behavioral sciences. New York 1956

Sienknecht, M.E.: Die Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Sicht von Studierenden. Ein Bericht über eine empirische Untersuchung. Zulassungsarbeit zur Ersten Staatsprüfung, Pädagogische Hochschule Dortmund 1976

Spindler, D.: Empirische Untersuchungen über den Studienbetrieb und seine wissenschaftliche Ergiebigkeit in der Meinung von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Oldenburg. In: Pädagogische Rundschau, 22, 1968, S. 277-286

Stiegler, R.: Einflüsse der Studiendauer auf Lehrerstudenten an einer Pädagogischen Hochschule. (Unveröff.) Pädagogische Hochschule Westfalen Lippe, Abt. Münster, 1976

Thomas, H.: Probleme der Lehrerbildung und der Forschung zur Lehrerbildung. In: Bildung und Erziehung, 25, Heft 1, 1972, S. 30 - 40

Überla, K.: Faktorenanalyse. Berlin 1968

Susteck, H.: Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt. Empirische Untersuchungen über die Innovationsbereitschaft der Pädagogen. Braunschweig 1975

Walter, H.: Auf der Suche nach dem Selbstverständnis - Studium und Beruf im Urteil der Junglehrer. In: Ipfling, H.-J. (Hrsg.), Verunsicherte Lehrer? München 1974

Winnefeld, F.: Erziehungswissenschaft - Utopie oder Wirklichkeit. In: Ulich, D. (Hrsg.), Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1972

Zentrum für Lehrerausbildung der Justus Liebig Universität (Hrsg.), Projektbericht: Schwierigkeiten junger Lehrer in der Berufspraxis. Giessen 1976

Zinnecker, J.: Lehrerin '70. In: betrifft: erziehung, 3 (1970), 5, S. 11 ff, 3 (1970), 6, S. 25 ff, 3 (1970), 7, S. 30 ff, 3 (1970), 8, S. 20 ff

Ziolko, H.U.: Psychische Störungen bei Studenten. Stuttgart 1969

A n h a n g

Der Anhang umfaßt

den Fragebogen der Voruntersuchung (S. A 1 - A 11) und

den Fragebogen der Hauptuntersuchung (S. A 12 - A 35).

BAUER
WS 74/75

- A 1 -

trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständig zu
0	1	2	3	4

K01

1. Die Schwierigkeiten, denen man als Lehrer gegenübersteht, werden im Studium nicht klar genug angesprochen. 44
0 1 2 3 4

2. Ich komme während meines Studiums mit vielen Kommilitonen ins Gespräch.
0 1 2 3 4

3. Ich werde durch meine Teilnahme an Seminaren dazu ermutigt, meine Gedanken vor einem größeren Kreis frei zu äußern.
0 1 2 3 4

4. Man wird hier bei Strukturierung des eigenen Studiums ziemlich allein gelassen.
0 1 2 3 4

5. Ich bin mir sicher, daß meine Studienfächer meinen Begabungen den bestmöglichen Entfaltungsspielraum bieten.
0 1 2 3 4

6. Echte Solidarität unter den Studenten findet man an der Hochschule doch nicht.
0 1 2 3 4

7. Ich bin mit meinem Studium zufrieden.
0 1 2 3 4

8. Im Studium kommt die Vorbereitung auf die konkrete Tätigkeit des Lehrers zu kurz.
0 1 2 3 4

9. Das Studium wird wesentlich dazu beitragen, daß ich meine Meinung klar äußern kann.
0 1 2 3 4

10. Das Studium hier ist überladen mit Inhalten, die für den Lehrerberuf gar nicht benötigt werden. 20
0 1 2 3 4

11. Ich bin sicher, den Anforderungen des Lehrerberufs nach Abschluß meines Studiums gewachsen zu sein.
0 1 2 3 4

12. Meinen ersten praktischen Unterrichtsversuchen sehe ich ohne Sorgen entgegen.
0 1 2 3 4

trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständig zu
0	1	2	3	4

---

13. Ich traue mir aufgrund meiner Ausbildung zu, auch mit schwierigen Kindern umgehen zu können. 23
0 1 2 3 4

14. Im Laufe meines Studiums ist mir die große Bedeutung des Lehrerberufes immer deutlicher geworden.
0 1 2 3 4

15. Oft wünsche ich mir, ein anderes Studium gewählt zu haben.
0 1 2 3 4

16. Der Gedanke, mir dem hier an der Hochschule Erlernten vor die Schüler treten zu müssen, flößt mir Angst ein.
0 1 2 3 4

17. Aufgrund meines Studiums werde ich mich dem Schulbetrieb gut gewachsen fühlen.
0 1 2 3 4

18. Die meisten Lehrveranstaltungen, die ich besucht habe, haben mich weitergebracht.
0 1 2 3 4

19. Meine Bereitschaft, mich hier an der Hochschule anzustrengen, hat im Laufe meines Studiums eher zugenommen.
0 1 2 3 4

20. Mir ist völlig unklar, was mich im Schulalltag konkret erwartet. 30
0 1 2 3 4

21. Aufgrund meines Studiums hat mein Interesse an gesellschaftlichen und politischen Fragen zugenommen.
0 1 2 3 4

22. Ich vermisse Lehrveranstaltungen, die eine praktische Einübung in Verhaltensweisen des Lehrers bieten.
0 1 2 3 4

23. Ich fühle mich an der Hochschule isoliert.
0 1 2 3 4

24. Über die gesellschaftliche und politische Bedeutung von Erziehung und Schule habe ich durch das Studium größere Klarheit gewonnen.
0 1 2 3 4

trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständi zu
0	1	2	3	4

---

25. Aufgrund meiner im Studium erworbenen Kenntnisse werde ich auch schwierigen Situationen mit Schülern gewachsen sein. 35

0 1 2 3 4

26. Durch das Studium werden meine persönlichen Schwierigkeiten eher noch verstärkt.

0 1 2 3 4

27. Die meisten Kommilitonen arbeiten doch nur auf die Prüfung hin, ohne zu fragen, ob die Prüfungsinhalte denn auch für ihren Beruf sinnvoll sind.

0 1 2 3 4

28. Das Studium an der Pädagogischen Hochschule sollte in erster Linie gar nicht so sehr auf die Berufswirklichkeit vorbereiten, sondern vielmehr eine wissenschaftliche Grundhaltung vermitteln.

0 1 2 3 4

29. Es hat lange gedauert, ehe ich wußte, zu welchen Dozenten zu gehen sich hier lohnt.

0 1 2 3 4

30. Mir ist im Verlauf des Studiums klar geworden, daß ich mich persönlich noch sehr ändern muß, um ein guter Lehrer zu werden. 40

0 1 2 3 4

31. Ich glaube schon, daß die Dozenten hier an der Hochschule auch als Grund- und Hauptschullehrer ihren Mann stehen würden.

0 1 2 3 4

32. Das Studium hat wesentlich dazu beigetragen, daß ich freier und gelöster geworden bin.

0 1 2 3 4

33. An der Hochschule werden die Dinge im allgemeinen nicht so gebracht, daß ich zur Mitarbeit motiviert werde.

0 1 2 3 4

34. Ich vermisse klare Informationen zum Studienverlauf und zu den Prüfungsanforderungen.

0 1 2 3 4

trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständig zu
0	1	2	3	4

35. Durch mein Studium habe ich die Fähigkeit erworben, gesellschaftliche Zusammenhänge besser zu durchschauen.
0 1 2 3 4

36. Ich traue mir zu, mich auch durch die Ratschläge von Kollegen und Vorgesetzen nicht davon abbringen zu lassen, den Unterricht zu geben, den ich für richtig halte.
0 1 2 3 4

37. Je länger ich studiere, um so weniger Sinn sehe ich in meinem Studium.
0 1 2 3 4

38. Das Studium ist m.E. viel zu theoretisch ausgerichtet.
0 1 2 3 4

39. Fortschrittliches Lehrerverhalten kann in der konkreten Schulpraxis doch nicht realisiert werden.
0 1 2 3 4

40. An der Hochschule herrscht eine unpersönliche Atmospäre.
0 1 2 3 4

41. Die Studieninhalte werden den Studierenden zu wenig systematisch und zu wenig strukturiert geboten.
0 1 2 3 4

42. Ich wünsche mir mehr persönlichen Kontakt zu Dozenten.
0 1 2 3 4

43. Ich glaube nicht, daß die Dozenten hier in der Schule gut zurecht kömen.
0 1 2 3 4

44. Es ist gar nicht so schwer, an die wichtigen Informationen über Studienverlauf und Prüfung zu kommen.
0 1 2 3 4

45. Ich denke oft, ohne dieses Studium würde ich genauso gut in der Lage sein, den Lehrerberuf auszuüben.
0 1 2 3 4

46. Vom didaktischen Verhalten der Dozenten im Seminar kann ich für meine spätere Tätigkeit als Lehrer einiges lernen.
0 1 2 3 4

trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständig zu
0	1	2	3	4

---

47. Ich bin sicher, daß ich als Lehrer selbst weitgehend über Form und Inhalt meines Unterrichts bestimmen kann. 57
0 1 2 3 4

48. Ich habe bald herausgefunden, auf welche Fächer ich mich konzentrieren sollte.
0 1 2 3 4

49. Ich erwarte, daß mein Handlungsspielraum als Lehrer durch Vorschriften stark eingeschränkt wein wird.
0 1 2 3 4

50. Die Lehrveranstaltungen sagen mir im allgemeinen inhaltlich und didaktisch zu. 60
0 1 2 3 4

51. In der Hochschule wird viel über demokratisches Lehrerverhalten gesprochen, aber ich zweifle sehr daran, ob sich das im Schulalltag verwirklichen läßt.
0 1 2 3 4

52. Ich habe durch mein Studium mehr Gespür für die Nöte und Probleme von Schülern bekommen.
0 1 2 3 4

53. Als ich das Studium begann, hatte ich erwartet, intensiver und systematischer auf die Berufstätigkeit als Lehrer vorbereitet zu werden.
0 1 2 3 4

54. Ich arbeite lieber zu Hause anstatt in Seminare und Vorlesungen zu gehen.
0 1 2 3 4

55. In diesem Studium wird im großen und ganzen vermittelt, was ein Lehrer braucht.
0 1 2 3 4

56. Den Studienanfängern wird hier bei den Anfangsschwierigkeiten geholfen.
0 1 2 3 4

57. Eigentlich habe ich keine Lust mehr, Lehrer zu werden, aber ich kann mein Studium nicht einfach abbrechen.
0 1 2 3 4

trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständig zu
0	1	2	3	4

58. Die Dozenten überlegen sich im großen und ganzen, ob die Studieninhalte für den Lehrerberuf relevant sind. 68
0 1 2 3 4

59. Ich glaube, daß ein Lehrer durchaus Möglichkeiten hat, neue Formen des Unterrichts zu praktizieren.
0 1 2 3 4

60. Meiner Meinung nach kommen schulpraktische Veranstaltungen im Studium zu kurz.
0 1 2 3 4

61. In der Hochschule komme ich mir vor wie in einem Elfenbeinturm - weit weg von den Problemen des Schulalltags. 71
0 1 2 3 4

BAUER
WS 74/75

K02

Können Sie Fachbücher nennen, die Sie im Zusammenhang mit dem erziehungswissenschaftlichen Grundstudium (Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, Psychologie, Philosophie, Soziologie, Politikwissenschaft) gelesen haben und von denen Sie glauben, profitiert zu haben?

ja ☐ nein ☐

ja = 2 0
nein = 1

Geben Sie bitte ggfs. Verfasser und Titel an (**hierbei ist keine bibliographische Genauigkeit erforderlich**)

Können Sie eine oder mehrere Lehrveranstaltung(en) im Rahmen des Grundstudiums angeben, von denen Sie etwas gehabt haben?

ja ☐ nein ☐

ja = 2 1
nein = 1

In welche(s) der folgenden Fächer des Grundstudiums fielen diese Veranstaltungen? (Mehrfachankreuzungen möglich)

Allgemeine Pädagogik	☐	☑ = 1 1
Schulpädagogik	☐	1
Psychologie	☐	1
Philosophie	☐	1
Soziologie	☐	1
Politikwissenschaft	☐	1

Geben Sie ggfs. bitte an, worum es inhaltlich in dieser/diesen Veranstaltung(en) ging!

1
1
2

Welche Studieninhalte kommen Ihrer Meinung nach im Grundstudium zu kurz?

Welche Problemgebiete des Grundstudiums wurden Ihrer Meinung nach in den Lehrveranstaltungen, die Sie besucht haben, in überflüssiger Breite behandelt?

Bitte nennen Sie Tätigkeiten und Eigenschaftsmerkmale , die Sie als besonders wesentlich für eine erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs erachten!

Bitte nennen Sie Tätigkeiten und Eigenschaftsmerkmale, die Ihrer Meinung nach durch das Grundstudium

a) angeregt und gefördert werden sollten

b) tatsächlich angeregt und gefördert werden

Welches der Fächer, die das Grundstudium bilden, sehen Sie für die Ausbildung des Lehrers als besonders wichtig, welches als weniger wichtig an?
Bitte bringen Sie die unten aufgeführten Fächer des Grundstudium in eine Rangfolge, indem Sie eine "1" hinter das Ihrer Meinung nach wichtigste, eine "2" hinter das nächstwichtige und so fort schreiben. (Wenn Sie glauben, diese Rangreihe auf keine Fall erstellen zu können, kennzeichnen Sie bitte das wichtigste Fach mit einem + , das am wenigsten wichtige Fach mit einem -).

Allgemeine Pädagogik	
Schulpädagogik	
Psychologie	
Philosophie	
Soziologie	
Politikwissenschaft	

In jedem Beruf kann es - besonders zu Anfang der Berufstätigkeit - Schwierigkeiten geben. Mit welchen Schwierigkeiten rechnen Sie beim Antritt Ihrer Lehrertätigkeit?

Wenn Sie Ihr erziehungswissenschaftliches Grundstudium einmal zu überblicken versuchen:

Wie gut glauben Sie, in Ihrem Grundstudium auf die Aufgaben des Lehrerberufs vorbereitet zu werden (vorbereitet worden zu sein)?
Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die Ihrer generellen Einschätzung am ehesten entspricht!

vollständig	☐	4
überwiegend	☐	3
bedingt	☐	2
kaum	☐	1
gar nicht	☐	0

wenn Sie "bedingt", "kaum" oder "gar nicht" angekreuzt haben:
Wo lagen Ihrer Meinung nach die Gründe für die nicht zufriedenstellende Vorbereitung?

Im wievielten Semester sind Sie? .....

Alter .....

männlich ☐ weiblich ☐

Sind Sie verheiratet? ja ☐ nein ☐

Zahl der Kinder .....

Welche Hochschulreife (z.B. Abitur, Begabtensonderprüfung) haben Sie?

.....

Waren Sie vor Ihrem Studium berufstätig? ja ☐ nein ☐

Wenn ja: in welchem Beruf? .....

Haben Sie vor Ihrem Studium bereits eine andere Ausbildung gehabt? ja ☐ nein ☐

Wenn ja: welche Ausbildung? .....

Haben Sie diese Ausbildung abgeschlossen? ja ☐ nein ☐

Einige Fragen zu Ihren beruflichen Zukunftsplänen:

Beabsichtigen Sie, als Grundschullehrer ☐ Hauptschullehrer ☐ Sonderschullehrer ☐ tätig zu werden?

Haben Sie vor, als Diplom-Pädagoge ☐ tätig zu sein?

Streben Sie eine Weiterbildung zum Realschullehrer ☐ oder Gymnasiallehrer ☐ an?

Denken Sie daran zu promovieren? ☐

Bitte Zutreffendes ankreuzen!)

Anderweitige berufliche Pläne?.....

Pädagogische Hochschule Ruhr
Abteilung Dortmund

28.5.1975

B. Bauer, Wiss. Ass.
W. Klehm, Wiss. Ass.
M. Konrad, Akad. Rat

Liebe Kommilitonin, lieber Kommilitone!

Auch wenn Sie während des Semesters voll ausgelastet sind, möchten wir Sie doch herzlich um Ihre Mitarbeit an einer Untersuchung bitten.
Mit Hilfe des beigefügten Fragebogens möchten wir erfahren, wie Studenten der Pädagogischen Hochschule, die einmal Lehrer werden möchten, ihr Studium erleben. Dabei interessiert uns vor allem der Gesichtspunkt, wie die Studenten ihr erziehungswissenschaftliches Studium, zu dem auch gesellschaftswissenschaftliche Studien gehören, in seiner Bedeutung für ihre spätere Lehrertätigkeit beurteilen.
Sicherlich werden Sie sich fragen, vom wem der Anstoß zu dieser Untersuchung kommt und welchen Zwecken die Ergebnisse dienen sollen. Die Untersuchung hat nichts mit irgenwelchen amtlichen Erhebungen zu tun. Vielmehr beruht sie auf einer Initiative einiger Assistenten dieser Hochschule, die sich vonseiten der Studierenden ein Rückmeldung hinsichtlich der Ausbildung in den Grundwissenschaften erhoffen.
Da bisher Untersuchungen zum erziehungswissenschaftlichen Studium in der Beurteilung durch die Studierenden selbst kaum vorliegen, wäre es eine große Hilfe, wenn wir Ihre Mitarbeit gewinnen könnten.
Bei der Beantwortung des Fragebogens ist die Angabe des Namens weder erforderlich noch erwünscht, so daß absolute Anonymität gewährleistet ist.
Bitte verschließen Sie den ausgefüllten Fragebogen in dem beigefügten Umschlag und werfen ihn in den vor Raum 2.210 (Sekretariat Frau E.Goebel) aufgestellten Kasten.
Falls Sie noch Rückfragen haben sollten, so wenden Sie sich bitte ebenfalls an Frau E.Goebel, Raum 2.210, Tel. 755 2832.

Für Ihre Mitarbeit im Voraus herzlichen Dank!

gez. B. Bauer W. Klehm M.Konrad

F. d. R. Steinhorst

Untersuchung B.Bauer W.Klehm M.Konrad Dortmund 1975

Wir bitten Sie, zuerst einige Fragen zu beantworten, die sich auf Ihr Studium an der Pädagogischen Hochschule insgesamt - also nicht nur auf das erziehungswissenschaftliche Studium - beziehen.

[K1]

Entspricht das Studium Ihren Erwartungen vor Studienaufnahme? | Nr. 1-3

ja, entspricht vollständig	☐	5	11
entspricht im Großen und Ganzen	☐	4	
entspricht nur teilweise	☐	3	
entspricht im Wesentlichen nicht	☐	2	
entspricht überhaupt nicht	☐	1	

Hätten Sie Ihr Studium auch gewählt, wenn äußere Bedingungen (z.B. Numerus clausus, finanzielle Probleme, Schulabschluß) bei der Entscheidung für ein Studium keine Rolle spielten?

ja	☐	2	12
nein	☐	0	

Falls "nein" angekreuzt:

Für welche Studienrichtung hätten Sie sich dann entschieden?

..... 13
14

Hatten Sie kurz vor Aufnahme Ihres Studium zwischen zwei oder mehr Studienrichtungen/Fächern geschwankt?

ja	☐	0	15
nein	☐	2	

Falls "ja" angekreuzt:

Zwischen welchen Studienrichtungen oder Fächern?

..... 16
..... 17
18
19
20
21

Welche Gründe waren für Sie ausschlaggebend, ein Studium an der Pädagogischen Hochschule aufzunehmen?
(Bitte in der Reihenfolge ihrer Bedeutung für Sie)

22
..... 23
24
..... 25
.... 26
27
28
..... 29
30
..... 31

Haben Sie - angesichts Ihrer bisherigen Erfahrungen - den Eindruck, daß Sie mit Ihrem Studium die richtige Wahl getroffen haben? K1

ja	☐	2	33
nein	☐	0	
weiß nicht	☐	1	

Beabsichtigen Sie, zusätzlich zu Ihrem derzeitigen Studium ein Zweit- oder Ergänzungsstudium aufzunehmen?

ja	☐	2	34
nein	☐	0	
weiß nicht	☐	1	

Falls "ja" angekreuzt:

An welche Weiterbildungsmöglichkeit denken Sie? 35

..... 36

Was meinen Sie:

Gibt Ihnen Ihr Studium genügend Möglichkeiten, Ihre Fähigkeiten zu gebrauchen? 37

sehr viele Möglichkeiten	☐	5
ziemlich viele Möglichkeiten	☐	4
durchschnittlich viele Möglichkeiten	☐	3
wenig Möglichkeiten	☐	2
keine Möglichkeiten	☐	1

Gibt es Zeiten, in denen Sie eine andere Tätigkeit ausüben möchten als gegenwärtig? 38

sehr häufig	☐	1
häufig	☐	2
hin und wieder	☐	3
selten	☐	4
nie	☐	5

Wenn Sie noch einmal zu entscheiden hätten, würden Sie dann wieder das gleiche Studium wählen? K1 39

ja, ganz sicher	☐	5
wahrscheinlich	☐	4
weiß nicht	☐	3
wahrscheinlich nicht	☐	2
sicher nicht	☐	1

Trägt Ihr Studium entscheidend dazu bei, daß Sie im späteren Beruf Verantwortung übernehmen und Entscheidungen treffen können? 40

ja, ganz sicher	☐	5
wahrscheinlich	☐	4
weiß nicht	☐	3
wahrscheinlich nicht	☐	2
sicher nicht	☐	1

Anschließend folgen Fragenkomplexe, die im Zusammenhang mit Ihrem erziehungswissenschaftlichen Studium stehen. Wie Sie wissen, bilden die Fächer Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, Philosophie, Politikwissenschaft, Psychologie und Soziologie den Bereich des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums.

Wir bitten Sie, sich bei der Bearbeitung an dem Gesamteindruck, den Sie persönlich von Ihrem erziehungswissenschaftlichen Studium mit den von Ihnen gewählten Fächern und Lehrveranstaltungen haben, zu orientieren. Nach Möglichkeit sollten Sie von nur einer bestimmten Lehrveranstaltung oder einem bestimmten Dozenten abstrahieren.

Bitte beschreiben Sie nun mit Hilfe der nachstehend aufgeführten 16 Gegensatzpaare, wie Sie Ihr erziehungswissenschaftliches Grundstudium -einmal als Ganzes gesehen- empfinden.

Anhand des Kästchensystems, das Sie jeweils zwischen den gegensätzlichen Eigenschaften finden, können Sie differenzierte Stellungnahmen abgeben. Je größer das Kästchen ist, das Sie ankreuzen, umso stärker betonen Sie die zugehörige Eigenschaft.

Bitte beachten:
- keine Zeile auslassen
- in jeder Zeile nur ein Kreuz machen
- nicht zu lange überlegen, sondern spontan urteilen

Das erziehungswissenschaftliche Grundstudium empfinde ich insgesamt als:

K1

	1	2	3	4	5	6		
anregend	☐	☐	☐	☐	☐	☐	langweilig	50
unsystematisch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	systematisch	51
aktuell	☐	☐	☐	☐	☐	☐	veraltet	52
oberflächlich	☐	☐	☐	☐	☐	☐	gründlich	53
theoriebezogen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	praxisbezogen	54
anspruchslos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	anspruchsvoll	55
wesentlich	☐	☐	☐	☐	☐	☐	belanglos	56
unwissenschaftlich	☐	☐	☐	☐	☐	☐	wissenschaftlich	57
notwendig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	überflüssig	58
abstumpfend	☐	☐	☐	☐	☐	☐	motivierend	59
verwirrend	☐	☐	☐	☐	☐	☐	klärend	60
reformbedürftig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	zeitgemäß	61
kompliziert	☐	☐	☐	☐	☐	☐	einfach	62
Hilfe für später	☐	☐	☐	☐	☐	☐	nie verwertbar	63
unkritisch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	kritisch	64
schwer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	leicht	65
	1	2	3	4	5	6		

Welches der Fächer, die das Grundstudium bilden, sehen Sie für die Ausbildung des Lehrers als besonders wichtig, welches als weniger wichtig an?

Bitte bringen Sie die unten aufgeführten Fächer des Grundstudiums in eine Rangfolge, indem Sie eine "1" hinter das Ihrer Meinung nach wichtigste, eine "2" hinter das nachstwichtige und so fort schreiben. (Wenn Sie glauben, diese Rangreihe auf keinen Fall erstellen zu können, kennzeichnen Sie bitte das wichtigste Fach mit einem +, das am wenigsten wichtige Fach mit einem -). [K1]

Allgemeine Pädagogik	☐	67
Schulpädagogik	☐	68
Psychologie	☐	69
Philosophie	☐	70
Soziologie	☐	71
Politikwissenschaft	☐	72

Nr. [K2] 9

Sind Sie der Meinung, daß in den Lehrveranstaltungen des erziehungswissenschaftlichen Studiums an dieser Hochschule ganz bestimmte Studieninhalte ein zu starkes Gewicht einnehmen?

ja ☐ nein ☐ 11

Wenn "ja" angekreuzt: Welche Studieninhalte?

..... 12/13

..... 14/15

..... 16/17

..... 18/19

..... 20/21

..... 22/23

Gibt es Studieninhalte, die Ihrer Meinung nach im erziehungswissenschaftlichen Studium zu kurz kommen?

ja ☐ nein ☐ 25

Wenn "ja" angekreuzt: Welche Studieninhalte?

..... 26/27

..... 28/29

..... 30/31

..... 32/33

..... 34/35

..... 36/37

Sie finden im Folgenden eine Zusammenstellung von Eigenschaften und Verhaltensweisen, die für den Lehrerberuf von Bedeutung sein dürften.
Bitte schätzen Sie anhand des Kästchensystems jeweils ein, in welchem Ausmaß das erziehungswissenschaftliche Grundstudium die Studierenden auf diese Eigenschaften und Verhaltensweisen vorbereitet.
Ihnen stehen dazu Antwortmöglichkeiten in fünffacher Abstufung zur Verfügung. Die Ankreuzung eines leeren Kästchens bedeutet beispielsweise, daß Ihrer Meinung nach das grundwissenschaftliche Studium die Studenten überhaupt nicht auf die Verhaltensweisen vorbereitet, wohingegen Sie bei der Markierung eines vollständig ausgefüllten Kästchens diese Vorbereitung für sehr umfangreich halten.

	1	2	3	4	5	K2
Förderung leistungsschwacher Schüler	☐	☐	☐	☐	■	38
Beratung der Eltern	☐	☐	☐	☐	■	39
Objektive Leistungsbeurteilung	☐	☐	☐	☐	☐	40
Kontaktfähigkeit	☐	☐	☐	☐	☐	41
Partnerschaftliches Lehrerverhalten	☐	☐	☐	☐	☐	42
Sachlichkeit	☐	☐	☐	☐	☐	43
Verständnis für seelische Vorgänge bei Schülern	☐	☐	☐	☐	■	44
Kooperation mit Kollegen	☐	☐	☐	☐	■	45
Angemessenes Reagieren in erziehungsschwierigen Situationen	☐	☐	☐	☐	☐	46
Durchsetzungsfähigkeit z.B. gegenüber Behörden	☐	☐	☐	☐	☐	47
Gestaltung eines die Schüler aktivierenden Unterrichts	☐	☐	☐	☐	☐	48
Erziehung der Schüler zu selbstständigem Denken	☐	☐	☐	☐	☐	49
Ruhiges und selbstsicheres Auftreten vor der Klasse	☐	☐	☐	☐	☐	50
	1	2	3	4	5	

Können Sie eine oder mehrere Lehrveranstaltungen im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums nennen, von denen Sie etwas gehabt haben? K2

ja ☐ nein ☐ 51

Wenn "ja" angekreuzt:

Geben Sie bitte an, worum es inhaltlich in dieser/diesen Veranstaltung(en) ging. Beispiel: "Theorie der Schule", "Gastarbeiterproblematik" usw.

..... 52 53

..... 54 55

..... 56 57

..... 58 59

..... 60 61

..... 62 63

In welche(s) der folgenden Fächer des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums fiel(en) diese Veranstaltung(en)? (Mehrfachankreuzungen möglich!)

Allgemeine Pädagogik	☐	64
Schulpädagogik	☐	65
Psychologie	☐	66
Soziologie	☐	67
Philosophie	☐	68
Politikwissenschaft	☐	69

Bitte numerieren Sie nun noch die oben von Ihnen genannten Veranstaltungen fortlaufend durch und kreuzen Sie in der nachfolgenden Tabelle auf der nächsten Seite die Charakterisierung(en) an, die Sie für besonders zutreffend halten.

⟶

Charakterisierung der Veranstaltung	Nummer der oben aufgeführten Veranstaltung 1 2 3 4 5 6 7	K2
Anregender und interessanter Stoff		70
Klare und systematische Darbietung		71
Praxisbezug		72
Gute Zusammenarbeit zwischen Dozent und Studenten		73
Gesellschaftlicher Bezug		74
Möglichkeit, eigene Ansichten zu vertreten		75
Wissenschaftliches Niveau		76
Wichtig für Prüfung		77
.....		78
.....		79
.....		80

Auf den folgenden Seiten finden Sie einige Aussagen, die sich im wesentlichen auf das erziehungswissenschaftliche Grundstudium an der Pädagogischen Hochschule beziehen. Bitte geben Sie an, wie weit jede dieser Aussagen für Sie zutrifft.

Für Ihre Beantwortung stehen Ihnen fünf Antwortmöglichkeiten zur Verfügung:

trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständig zu
0	1	2	3	4

Am oberen Rand jeder der folgenden Seiten sind diese Antwortmöglichkeiten mit den dazugehörigen Ziffern aufgeführt. Hinter den einzelnen Aussagen finden Sie dann jeweils nur die Ziffern 0, 1, 2, 3 und 4. Bitte durchkreuzen Sie immer jene Ziffer, die Ihrer Antwort am besten entspricht.

Bearbeiten Sie bitte alle Aussagen und nehmen Sie Ihre Beantwortung möglichst spontan vor.

Hier noch ein Beispiel für Ihre Vorgehensweise:

"Einen nur aufs Geldverdienen ausgerichteten Beruf lehne ich entschieden ab." 0 1 2 3 4

Wenn diese Aussage für Sie "überwiegend" zutrifft, durchkreuzen Sie bitte die 3, wenn sie für Sie "gar nicht" zutrifft, kennzeichnen Sie bitte die 0.

Sollten Sie einmal im Zweifel sein, welche Antwortmöglichkeit für Sie am ehesten zutrifft, so wählen Sie bitte die Antwort, von der Sie glauben, daß Sie Ihre Einstellung am ehesten ausdrückt.

trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständig zu
0	1	2	3	4

NR 1-3 K3 9

1. Aufgrund meiner im Studium erworbenen Kenntnisse werde ich auch schwierigen Situationen mit Schülern gewachsen sein. 0 1 2 3 4 — 11

2. Meiner Meinung nach kommen schulpraktische Veranstaltungen im Studium zu kurz. 0 1 2 3 4 — 12

3. Das Studium wird wesentlich dazu beitragen, daß ich meine Meinung klar äußern kann. 0 1 2 3 4 — 13

4. Oft wünsche ich mir, ein anderes Studium gewählt zu haben. 0 1 2 3 4 — 14

5. Ich bin mir sicher, daß meine Studienfächer meinen Begabungen den bestmöglichen Entfaltungsspielraum bieten. 0 1 2 3 4 — 15

6. Das Studium hier ist überladen mit Inhalten, die für den Lehrerberuf gar nicht benötigt werden. 0 1 2 3 4 — 16

7. Ich vermisse klare Informationen zum Studienverlauf und zu den Prüfungsanforderungen. 0 1 2 3 4 — 17

8. Die Lehrveranstaltungen sagen mir im allgemeinen inhaltlich und didaktisch zu. 0 1 2 3 4 — 18

9. Im grundwissenschaftlichen Studium wird im Großen und Ganzen vermittelt, was ein Lehrer braucht. 0 1 2 3 4 — 19

10. Je länger ich studiere, umso weniger Sinn sehe ich in meinem Studium. 0 1 2 3 4 — 20

11. Vom didaktischen Verhalten der Dozenten kann ich für meine spätere Tätigkeit als Lehrer einiges übernehmen. 0 1 2 3 4 — 21

12. In der Hochschule komme ich mir vor wie in einem Elfenbeinturm - weit weg von den Problemen des Schulalltags. 0 1 2 3 4 — 22

13. Ich bin mit meinem Studium zufrieden. 0 1 2 3 4 — 23

trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständig zu
0	1	2	3	4

K3

14. Die meisten Kommilitonen arbeiten doch nur auf die Prüfung hin, ohne zu fragen, ob die Prüfungsinhalte denn auch für ihren Beruf sinnvoll sind. 0 1 2 3 4 — 24

15. Als ich das Studium begann, hatte ich erwartet, intensiver und systematischer auf die Berufstätigkeit des Lehrers vorbereitet zu werden. 0 1 2 3 4 — 25

16. Meine Bereitschaft, mich hier an der Hochschule anzustrengen, hat im Laufe des Studiums eher abgenommen. 0 1 2 3 4 — 26

17. Ich traue mir aufgrund meiner Ausbildung zu, auch mit schwierigen Kindern umgehen zu können. 0 1 2 3 4 — 27

18. Der Gedanke, mit dem hier an der Hochschule Erlernten vor die Schüler treten zu müssen, flößt mir Angst ein. 0 1 2 3 4 — 28

19. Die Dozenten überlegen sich in der Regel, ob die Studieninhalte für den Lehrerberuf relevant sind. 0 1 2 3 4 — 29

20. Ich denke oft, ohne dieses Studium wäre ich genauso gut in der Lage, den Lehrerberuf auszuüben. 0 1 2 3 4 — 30

21. Das Studium hier ist viel zu theoretisch ausgerichtet. 0 1 2 3 4 — 31

22. Ich habe durch mein Studium mehr Gespür für die Probleme von Schülern bekommen. 0 1 2 3 4 — 32

23. Die Schwierigkeiten, denen man als Lehrer gegenübersteht, werden im Studium nicht klar genug angesprochen. 0 1 2 3 4 — 33

24. Ich habe bald herausgefunden, auf welche Fächer ich mich konzentrieren sollte. 0 1 2 3 4 — 34

25. Den Studienanfängern wird hier bei den Anfangsschwierigkeiten geholfen. 0 1 2 3 4 — 35

26. Im Studium kommt die Vorbereitung auf die konkrete Tätigkeit des Lehrers zu kurz. 0 1 2 3 4 — 36

trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft bedingt zu	trifft überwiegend zu	trifft vollständig zu
0	1	2	3	4

[K3]

27. Meinen ersten praktischen Unterrichtsversuchen sehe ich ohne Sorgen entgegen. 0 1 2 3 4 37

28. Eigentlich habe ich keine Lust mehr, Lehrer zu werden, aber ich kann mein Studium nicht einfach abbrechen. 0 1 2 3 4 38

29. Die meisten Lehrveranstaltungen, die ich besucht habe, haben mich weiter gebracht. 0 1 2 3 4 39

30. Ich fühle mich an der Hochschule isoliert. 0 1 2 3 4 40

Welche der unten aufgeführten Formen von Veranstaltungen würden Sie im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums bevorzugen?
(Mehrfachankreuzungen möglich) K3

Unterrichtsmitschau und praktische Unterrichtsversuche	☐	42
Seminar	☐	43
Therapeutische Gesprächsgruppen, in denen studentische Probleme und Schwierigkeiten im Mittelpunkt stehen	☐	44
Vorlesung	☐	45
Trainingsgruppen, in denen es um Lehrerverhaltensweisen und -einstellungen geht	☐	46
Studentische Arbeitsgruppen	☐	47
.....	☐	48

Wenn Sie Ihr erziehungswissenschaftliches Studium einmal zu überblicken versuchen:

Wie gut glauben Sie, in Ihrem erziehungswissenschaftlichen Grundstudium auf die Aufgaben des Lehrerberufes vorbereitet zu werden / vorbereitet worden zu sein?

Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die Ihrer generellen Einschätzung am ehesten entspricht!

vollständig	☐	49
überwiegend	☐	
bedingt	☐	
kaum	☐	
gar nicht	☐	

Sie finden nachstehend zwei Zusammenstellungen von Aspekten:

1. für eine zufriedenstellende Berufsvorbereitung durch das Grundstudium
2. für eine nicht zufriedenstellende Berufsvorbereitung durch das Grundstudium

Bitte lesen Sie sich beide Zusammenstellungen durch und kreuzen Sie jene Aspekte an, die Sie für besonders zutreffend halten. Falls Sie noch weitere Aspekte für wesentlich halten, können Sie die Listen jeweils erweitern.
Sie können Ihre Markierungen in beiden oder aber auch nur in einer der Zusammenstellungen vornehmen. Kreuzen Sie jedoch bitte nicht mehr als drei Aspekte pro Zusammenstellung an!

K3
x-1

I. Aspekte für eine zufriedenstellende Berufsvorbereitung durch das Grundstudium:

die Einbeziehung der Studierenden in Gestaltung und Durchführung der Seminare	☐	50
der gesellschaftliche Bezug vieler Lehrveranstaltungen	☐	51
die Übersichtlichkeit der Studienanforderungen	☐	52
das Angebot fachübergreifender Veranstaltungen	☐	53
die in Vorlesungen und Seminaren empfohlene Literatur	☐	54
das wissenschaftliche Niveau vieler Lehrveranstaltungen	☐	55
die Orientierung vieler Studieninhalte an der Schulwirklichkeit	☐	56
die interessanten und zur eigenen Weiterarbeit anregenden Lehrveranstaltungen	☐	57
der gute Kontakt zwischen Dozenten und Studenten	☐	58
die Lehrveranstaltungen, in denen Studierende in hohem Maße eigene Diskussionsbeiträge einbringen können	☐	59
.....	☐	60
.....	☐	61
.....	☐	62
.....	☐	63

II. Aspekte für eine nicht zufriedenstellende Berufsvorbereitung durch das Grundstudium: K3

das zu geringe Angebot fachübergreifender Lehrveranstaltungen	☐	65
die überfüllten Seminare	☐	66
die zu geringe Orientierung der Studieninhalte an der Schulwirklichkeit	☐	67
die Unübersichtlichkeit der Prüfungsanforderungen	☐	68
die zu theoretisch ausgerichteten Seminare	☐	69
die im Großen und Ganzen wenig interessanten Lehrangebote	☐	70
die insgesamt zu wenig wissenschaftliche Ausbildung	☐	71
der zu geringe gesellschaftliche Bezug der Studieninhalte	☐	72
die Isolierung der Studierenden innerhalb eines anonymen Hochschulbetriebs	☐	73
die meist unzureichende Einbeziehung der Studierenden in Gestaltung und Durchführung der Seminare	☐	74
.....	☐	75
.....	☐	76
.....	☐	77
.....	☐	78

Mit diesen beiden soeben von Ihnen bearbeiteten Zusammenstellungen ist der Fragenkatalog zu Ihrem erziehungswissenschaftlichen Grundstudium abgeschlossen.

Es folgen nun im Anschluß einige Fragen, die sich auf Ihre spätere Lehrertätigkeit beziehen.

Bitte stellen Sie sich Ihre spätere Lehrertätigkeit einmal so anschaulich wie möglich vor. Beschreiben Sie nun bitte mit Hilfe der nachstehend aufgeführten 16 Gegensatzpaare, wie Sie sich Ihrer Vermutung nach als Lehrer fühlen werden.

Anhand des Kästchensystems, das Sie jeweils zwischen den gegensätzlichen Eigenschaften finden, können Sie differenzierte Stellungnahmen abgeben. Je größer das Kästchen ist, das Sie ankreuzen, umso stärker betonen Sie die betreffende Eigenschaft.

Bitte beachten:
- keine Zeile auslassen
- in jeder Zeile nur ein Kreuz machen
- nicht zu lange überlegen, sondern spontan urteilen

NR 1-3 K4 9

Als Lehrer werde ich mich vermutlich fühlen:

	1	2	3	4	5	6		
stark	☐	☐	☐	☐	☐	☐	schwach	11
verzagt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	hoffend	12
verkrampft	☐	☐	☐	☐	☐	☐	entspannt	13
selbstsicher	☐	☐	☐	☐	☐	☐	selbstunsicher	14
aktiv	☐	☐	☐	☐	☐	☐	passiv	15
traurig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	heiter	16
ängstlich	☐	☐	☐	☐	☐	☐	überlegen	17
frisch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	müde	18
gleichgültig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	engagiert	19
zufrieden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	verdrossen	20
begeistert	☐	☐	☐	☐	☐	☐	resigniert	21
gehemmt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	gelöst	22
glücklich	☐	☐	☐	☐	☐	☐	unglücklich	23
unfrei	☐	☐	☐	☐	☐	☐	frei	24
erfüllt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	leer	25
einsam	☐	☐	☐	☐	☐	☐	geborgen	26
	1	2	3	4	5	6		

Wenn Sie sich Ihre spätere Berufstätigkeit als Lehrer einmal vorstellen, denken Sie vielleicht auch an Anfangsschwierigkeiten.

Bitte lesen Sie sich die nachfolgend aufgeführte Zusammenstellung von Schwierigkeiten, die beim Beginn der Berufstätigkeit als Lehrer auftreten können, durch. Falls Sie in dieser Aufzählung bestimmte Punkte, die Ihnen wichtig erscheinen, vermissen, können Sie die Liste noch erweitern.

Bitte kreuzen Sie die Nennungen an, von denen Sie annehmen, daß sie auch auf den Anfang Ihrer Lehrertätigkeit zutreffen könnten.

Ich kann mir vorstellen, daß sich in folgenden Bereichen/Situationen Schwierigkeiten ergeben:

		K4 x.1
bei der Gestaltung eines die Schüler interessierenden und aktivierenden Unterrichts	☐	28
in der Zusammenarbeit mit den Kollegen	☐	29
im Verständnis für seelische Vorgänge bei Schülern	☐	30
im Verhältnis zu Vorgesetzten	☐	31
im Realisieren eines partnerschaftlichen Lehrerverhaltens	☐	32
bei der Förderung leistungsschwacher Schüler	☐	33
im angemessenen Reagieren in erziehungsschwierigen Situationen	☐	34
in der objektiven Leistungsbeurteilung der Schüler	☐	35
bei der Vermittlung der fachlichen Inhalte	☐	36
im selbstsicheren und ruhigen Auftreten vor der Klasse	☐	37
in der Zusammenarbeit mit Eltern	☐	38
.....	☐	39
.....	☐	40
.....	☐	41
.....	☐	42
.....	☐	43

Anleitung

Sie werden auf den folgenden Seiten eine Reihe von Aussagen über bestimmte Verhaltensweisen, Einstellungen und Interessen finden. Sie können jede entweder mit „stimmt" oder mit „stimmt nicht" beantworten. Setzen Sie bitte ein Kreuz (X) in den dafür vorgesehenen Kreis. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, weil jeder Mensch das Recht zu eigenen Anschauungen hat. Antworten Sie bitte so, wie es für Sie zutrifft.

Beachten Sie bitte folgende Punkte:

1. Überlegen Sie bitte nicht erst, welche Antwort vielleicht den „besten Eindruck" machen könnte, sondern antworten Sie so, wie es für Sie persönlich gilt. Manche Fragen kommen Ihnen vielleicht sehr persönlich vor. Bedenken Sie aber, daß Ihre Antworten unbedingt vertraulich behandelt werden.

2. Denken Sie nicht lange über einen Satz nach, sondern geben Sie die Antwort, die Ihnen unmittelbar in den Sinn kommt. Natürlich können mit diesen kurzen Fragen nicht alle Besonderheiten berücksichtigt werden. Vielleicht passen deshalb einige nicht gut auf Sie. *Kreuzen Sie aber trotzdem immer eine Antwort an,* und zwar die, welche noch am ehesten für Sie zutrifft.

NR 1-3 K5/9

	stimmt	stimmt nicht		
1. Ich habe die Anleitung gelesen und bin bereit, jeden Satz offen zu beantworten	○	○	1/2	11
2. In meinem Urlaub reise ich gern	○	○		12
3. Es fällt mir schwer, den richtigen Gesprächsstoff zu finden, wenn ich jemanden kennenlernen will	○	○		13
4. Ich habe häufig Kopfschmerzen	○	○		14
5. Ich spüre mein Herz gelegentlich bis zum Halse hinauf schlagen	○	○		15
6. Ich verliere schnell meine Beherrschung, aber ich fasse mich auch schnell wieder	○	○		16
7. Ab und zu lache ich über einen unanständigen Witz	○	○		17
8. Wenn ich etwas wissen will, schaue ich lieber in einem Buch nach, als daß ich jemanden frage	○	○		18
9. Ich erröte oder erblasse leicht	○	○		19
10. Ich kann so wütend werden, daß ich z. B. Geschirr zerschlage	○	○		2o
11. Wenn mich Leute auf der Straße oder in einem Geschäft beobachten, ist mir das etwas unangenehm	○	○		21
12. Ich habe manchmal ein Pochen oder deutliches Pulsieren in den Adern	○	○		22
13. Wenn mir jemand Unrecht getan hat, wünsche ich ihm eine gesalzene Strafe	○	○		23
14. Ich glaube, daß man Böses mit Gutem vergelten soll, und ich handle auch dementsprechend	○	○		24
15. Mir wird leicht schwindlig und schwarz vor Augen, wenn ich mich aus liegender Stellung plötzlich aufrichte	○	○		25
16. Ich träume tagsüber mehr, als für mich gut ist	○	○		26
17. Bei Leuten, die etwas freundlicher sind, als ich es erwartete, bin ich auf der Hut	○	○		27
18. Wenn ich Zuflucht zu körperlicher Gewalt nehmen muß, um meine Rechte zu verteidigen, so tue ich es	○	○		28
19. Ich kann in eine ziemlich langweilige Gesellschaft schnell Leben bringen	○	○		29
20. Ich werde ziemlich leicht verlegen	○	○		3o
21. Es stört mich nicht, wenn andere an mir oder meiner Arbeit etwas aussetzen	○	○		31
22. Ich bemerke häufiger ein Kribbeln und Prickeln oder auch Taubheit oder Einschlafen meiner Hände, Arme und Beine	○	○		32
23. Im Umgang mit anderen Menschen bin ich ungeschickt	○	○		33
24. Ich fühle mich manchmal ohne Grund ziemlich elend	○	○		34
25. Manchmal stecke ich voller Tatendrang, und ein anderes Mal kann ich mich zu keiner richtigen Arbeit aufraffen	○	○		35
26. Ich werde manchmal kurzatmig, auch ohne schwere Arbeit verrichtet zu haben	○	○		36
27. Ich habe vieles falsch gemacht im Leben	○	○		37
28. Ich habe manchmal das Gefühl, daß andere über mich lachen	○	○		38
29. Ich habe gern mit Aufgaben zu tun, die schnelles Handeln verlangen	○	○		39
30. Wenn ich so zurückblicke auf das, was mir alles begegnet ist, bin ich mit meinem Schicksal nicht ganz zufrieden	○	○		4o
31. Ich habe häufiger Appetitmangel	○	○		41
32. Mir hat es als Kind eigentlich Spaß gemacht, wenn andere von Eltern oder von Lehrern Prügel bezogen	○	○		42
33. Ich kann mich in der Regel schnell und sicher entscheiden	○	○		43
34. Ich sage nicht immer die Wahrheit	○	○		44
35. Ich hatte schon einmal solchen Zorn auf jemanden, daß Ich ihm den Tod wünschte	○	○		45
36. Ein Pferd, das nicht gut zieht, soll die Peitsche spüren	○	○		46
37. Über Vergangenes mache ich mir keine Sorgen mehr	○	○		47

		stimmt	stimmt nicht	
				K5
38.	Ich kann mir keinen triftigen Grund dafür denken, daß man jemanden schlagen muß	○	○	48
39.	Fast jede Woche treffe ich jemanden, den ich nicht leiden kann	○	○	49
40.	Ich tue vieles, was ich hinterher bereue	○	○	50
41.	Ich habe häufiger Übelkeit oder Erbrechen	○	○	51
42.	Ich habe häufiger Verstopfung	○	○	52
43.	Wenn jemand meinem Freund was Böses tut, bin ich dabei, wenn es heimgezahlt wird	○	○	53
44.	Manchmal bin ich zu spät zu einer Verabredung oder zur Schule gekommen	○	○	54
45.	Ich habe – offen gestanden – schon Tiere gequält	○	○	55
46.	Wenn ich unerwartet einem alten Freund begegne, würde ich ihm am liebsten um den Hals fallen	○	○	56
47.	In aufregenden oder angstvollen Situationen stellt sich bei mir Stuhldrang oder Harndrang ein	○	○	57
48.	Manchmal bin ich bedrückt, ohne daß ich recht weiß, warum	○	○	58
49.	Wenn ich ins Bett gehe, schlafe ich gewöhnlich in wenigen Minuten ein	○	○	59
50	Es macht mir Spaß, anderen Fehler nachzuweisen	○	○	60
51	Ab und zu erzähle ich auch mal eine Lüge	○	○	61
52.	Ich war aktiv an der Organisation eines Vereins oder einer Gruppe beteiligt	○	○	62
53	Ich schaue oft zur Seite oder auf die andere Straßenseite, um jemandem nicht begegnen zu müssen	○	○	63
54.	Hin und wieder gebe ich ein bißchen an	○	○	64
55.	Ich bin ziemlich lebhaft	○	○	65
56.	Ich zweifle manchmal, ob Leute, mit denen ich spreche, auch wirklich an dem interessiert sind, was ich sage	○	○	66
57.	Ich habe manchmal rote Flecken am Hals oder im Gesicht	○	○	67
58.	Wenn ich wirklich wütend werde, bin ich in der Lage, jemandem eine runterzuhauen	○	○	68
59.	Wenn jemand mich schlecht behandelt, so rege ich mich darüber nicht weiter auf	○	○	69
60.	Es fällt mir schwer, meinen Bekannten gegenüber eine abweichende Ansicht zu vertreten	○	○	70
61.	Schon die Möglichkeit, daß ich Pech haben könnte, regt mich manchmal auf	○	○	71
62.	Ich kann nicht jeden leiden, den ich kenne	○	○	72
63.	Manchmal habe ich Gedanken, derer ich mich schämen muß	○	○	73
64.	Ich weiß nicht warum, aber manchmal möchte ich etwas kurz und klein schlagen	○	○	74
65.	Es beruhigt mich manchmal, mir wenigstens vorzustellen, daß es widerwärtigen Menschen schlecht ergeht	○	○	75
66.	Meine Hände und Füße sind häufiger ruhelos	○	○	76
67.	Ich genieße einen Abend mehr, wenn ich einer privaten Lieblingsbeschäftigung nachgehe, als wenn ich in einer frohen Gesellschaft bin	○	○	77
68.	In Gesellschaft ist mein Benehmen meistens besser als zu Hause	○	○	78
69.	Mir rutschen häufig Bemerkungen heraus, die ich besser hinuntergeschluckt hätte	○	○	79
70.	Wenn ich mich bei einer Gesellschaft ungeschickt benommen habe, kann ich das schnell wieder vergessen	○	○	80
71.	Ich habe nur wenige gute Bekannte	○	○	NR 1–3 K6 11
72.	Ich bin zu bestimmten Zeiten oder auch im allgemeinen besonders lichtempfindlich und geräuschempfindlich, so daß mir helles Licht, krasse Farben oder bestimmte Geräusche körperlich „weh" tun	○	○	9 12
73.	Nach einer Party habe ich oft Lust, mit den anderen noch irgendwie Leute zu ärgern	○	○	13
74.	Bedenkt man alles Leid auf dieser Erde, so kann man eigentlich nur wünschen, nicht geboren zu sein	○	○	14

K6

		stimmt	stimmt nicht	
75.	Wer mich ernsthaft beleidigt, handelt sich eine Ohrfeige ein	○	○	15
76.	Wenn ich wütend bin, sage ich Ungehöriges	○	○	16
77.	Ich würde lieber in einer lebhaften Großstadt wohnen als in einem ruhigen Dorf	○	○	17
78.	Manchmal schiebe ich etwas auf, was ich sofort tun sollte	○	○	18
79.	Es liegt mir nicht, Witze und unterhaltsame Geschichten zu erzählen	○	○	19
80.	Alltägliche Schwierigkeiten bringen mich oft aus der Ruhe	○	○	20
81.	Ich bekomme vor bestimmten Ereignissen leicht Lampenfieber und körperliche Unruhe	○	○	21
82.	Ich gehöre leider zu denen, die oft in Wut geraten	○	○	22
83.	Es fällt mir schwer, vor einer großen Gruppe von Menschen zu sprechen oder vorzutragen	○	○	23
84.	Meine Laune wechselt ziemlich oft	○	○	24
85.	Ich ermüde schneller als die meisten Menschen meiner Umgebung	○	○	25
86.	Ich spüre es im ganzen Körper, wenn ich mich über etwas sehr ärgere oder aufrege	○	○	26
87.	Ich werde oft durch unnütze Gedanken belästigt, die mir immer wieder durch den Kopf gehen	○	○	27
88.	Meine Familie und meine Bekannten können mich im Grund kaum richtig verstehen	○	○	28
89.	Mein Körper braucht eigentlich mehr als 8 Stunden Schlaf, um sich wirklich zu erholen	○	○	29
90.	Es gibt so viel, worüber man sich ärgern muß!	○	○	30
91.	Meistens blicke ich voller Zuversicht in die Zukunft	○	○	31
92.	Ich bin manchmal mürrisch und schlecht aufgelegt	○	○	32
93.	Ich mache mich gern über andere Leute lustig	○	○	33
94.	Ich habe fast immer eine schlagfertige Antwort bereit	○	○	34
95.	Auch wenn mich etwas sehr aus der Fassung bringt, beruhige ich mich meistens wieder rasch	○	○	35
96.	Als Kind habe ich ab und zu mal genascht	○	○	36
97.	Manchmal macht es mir Freude, Menschen zu verletzen, die ich liebe	○	○	37
98.	Mein Blut kocht, wenn man mich zum Narren hält	○	○	38
99.	Ich neige zu großer Gewissenhaftigkeit	○	○	39
100.	Ich bin oft gedankenverloren	○	○	40
101.	Ich bin hin und wieder ein wenig schadenfroh	○	○	41
102.	Oft ärgere ich mich zu schnell über andere	○	○	42
103.	Ich spreche manchmal über Dinge, von denen ich nichts verstehe	○	○	43
104.	Meine Tischmanieren sind zu Hause weniger gepflegt als in Gesellschaft	○	○	44
105.	Ich bin häufiger abgespannt, matt und erschöpft	○	○	45
106.	Ich unterhalte mich so gerne mit anderen Leuten, daß ich jede Gelegenheit ausnutze, um mit einem Fremden zu sprechen	○	○	46
107.	Meine Gefühle sind leicht verletzt	○	○	47
108.	Morgens beim Aufstehen bin ich oft so guter Laune, daß ich pfeife oder singe	○	○	48
109.	Bei wichtigen Entscheidungen fühle ich mich auch nach langer Bedenkzeit noch unsicher	○	○	49
110.	Ich neige dazu, bei Auseinandersetzungen lauter zu sprechen als sonst	○	○	50
111.	Über Enttäuschungen komme ich ziemlich leicht hinweg	○	○	51
112.	Ich kaue oft auf meinen Lippen oder Fingernägeln	○	○	52
113.	Ich bin am glücklichsten, wenn ich allein bin	○	○	53
114.	Manchmal sehne ich mich richtig nach einer Aufregung	○	○	54

Bitte überprüfen Sie noch einmal, ob Sie wirklich a l l e Sätze beantwortet haben!

K7

Wir bitten Sie nun noch um einige Angaben, die wir zur statistischen Verrechnung benötigen.

Im wievielten Semester (PH-Semester) sind Sie? .....

Alter? .....

männlich ☐ weiblich ☐ 1/2

Sind Sie verheiratet? ja ☐ nein ☐ 2/0

Welche Hochschulreife (z.B. Abitur, Begabtensonderprüfung) haben Sie?

.....

Welche Fachwissenschaften/Fachdidaktiken/Fachrichtungen studieren Sie?

.....

.....

.....

.....

Welche Fächer des erziehungswissenschaftlichen Studiums werden Sie wahrscheinlich für die erste Staatsprüfung (bzw. bei Studierenden der Heilpädagogik für die Teilprüfungen in den Erziehungswissenschaften) wählen?

.....

.....

.....

Waren Sie vor Ihrem Studium berufstätig?

ja ☐ nein ☐ 2/0

Wenn ja, in welchem Beruf?

.....

Haben Sie vor Ihrem Studium bereits eine andere Ausbildung gehabt? K7

ja ☐ nein ☐ 2/0 40

Wenn ja: welche Ausbildung?

..... 41
..... 42

Haben Sie diese Ausbildung abgeschlossen? 43

ja ☐ nein ☐ 2/0

Beruf des Vaters (bitte geben Sie - möglichst genau - die Tätigkeit an, die Ihr Vater am längsten ausgeübt hat)

..... 45
..... 46
47

Beabsichtigen Sie, als Grundschullehrer(in) ☐ 50
Hauptschullehrer(in) ☐ 51
Sonderschullehrer(in) ☐ 52
tätig zu werden?

Planen Sie eine Weiterbildung zum
Realschullehrer(in) ☐ 53
Gymnasiallehrer(in) ☐ 54

Haben Sie vor, die Diplomprüfung in Pädagogik abzulegen?

ja ☐ 1 56
nein ☐ 0
Vordiplomprüfung bereits abgelegt ☐ ? 2

Denken Sie daran zu promovieren?
ja ☐ 2 57
nein ☐ 0

Wir danken Ihnen sehr für Ihre Mitarbeit !

L e b e n s l a u f

Geboren am 7.11.1943 in Naumburg/Saale als Tochter der Diplom-Volkswirtin Elli von Konschegg, geb.Weiße.

Von 1950 bis 1957 Besuch der Grundschule in Kleinmachnow/b.Berlin (DDR).

In der Bundesrepublik Besuch der Gymnasien in Hagen/ Westf. (1957-1959), Düsseldorf (1959-1962) und Bonn-Bad Godesberg (1962-1964). Reifeprüfung im Februar 1964.

Von 1964 bis 1969 Studium der Psychologie an den Universitäten Bonn, München und Freiburg.
1969 Hauptdiplom-Prüfung für Psychologen an der Universität Bonn.

1970 Tätigkeit an der "Ärztlich-Psychologischen-Beratungsstelle" in Gießen und von 1971 bis 1974 an der "Sonderpädagogischen Beratungsstelle" der Abteilung für Heilpädagogik, Pädagogische Hochschule Ruhr, Dortmund.

Mai 1974 Geburt eines Sohnes.

Seit Juli 1974 wissenschaftliche Assistentin im Fach Psychologie, Pädagogische Hochschule Ruhr, Dortmund.